



ROBERTO CARLOS RAMOS

**POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE
SERVIÇO EDUCATIVO AOS E COM OS POBRES: DAS ORIGENS DO
INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS ÀS COMUNIDADES
EDUCATIVAS DA PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE NA
CONTEMPORANEIDADE**

CANOAS, 2019.

ROBERTO CARLOS RAMOS

**POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE
SERVIÇO EDUCATIVO AOS E COM OS POBRES: DAS ORIGENS DO
INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS ÀS COMUNIDADES
EDUCATIVAS DA PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE NA
CONTEMPORANEIDADE**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento e co-orientação do Prof. Dr. Jardelino Menegat.

Orientadora: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

Co-orientação: Prof. Dr. Jardelino Menegat

CANOAS, 2019.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R175e Ramos, Roberto Carlos

Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres: das origens do instituto dos irmãos das escolas cristãs às comunidades educativas da província La Salle Brasil-Chile / Roberto Carlos Ramos; orientadora Prof^a Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, co orientação Prof^o Dr. Jardelino Menegat. Canoas: Universidade La Salle, 2019.

284 f.: il.; 30cm

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

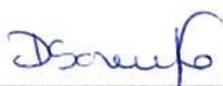
1.Educação. 2.Educação de Qualidade. 3.Comunidades Educativas Lassalistas. 4.Província La Salle Brasil-Chile. I. Sarmiento, Dirléia Fanfa. II. Menegat, Jardelino. III. Título.

CDU: 37

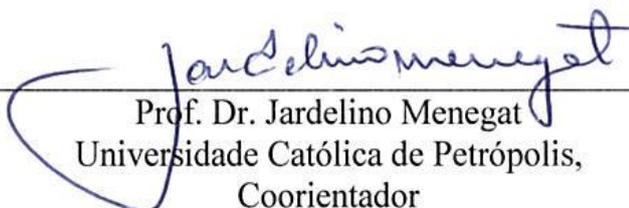
Bibliotecária Responsável: Raquel Oroski – CBR 10/2431

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA



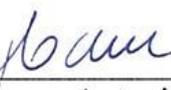
Profª. Drª. Dirléia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente
da Banca



Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade Católica de Petrópolis,
Coorientador



Prof. Dr. Evaldo Luís Pauly
Universidade La Salle



Prof. Dr. Marcos Antonio Corbellini
Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde



pl Profª. Drª. Maria Aparecida Alkimim
Centro Universitário Salesiano São Paulo

Área de Concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 16 de dezembro de 2019.

A Deus
À minha família
Aos amigos
Aos Irmãos Lassalistas
A prof.^a Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento - Orientadora
Ao Dr. Jardelino Menegat - Co orientador
Aos Educadores Lassalistas, especialmente os das Escolas de Serviço Educativo
aos e *com* os Pobres da Rede La Salle.

*“Recordar o passado com gratidão...
... Viver o presente com entusiasmo, amor e sentido...
... Olhar o futuro com esperança!”
(Papa Francisco)*

RESUMO

O direito à educação de qualidade, firmado em dispositivos legais internacionais e nacionais, é um direito indispensável para a efetivação dos demais direitos essenciais à dignidade humana. A pesquisa, tipo Estudo de Caso, problematiza as concepções dos educadores que exercem a docência, no ano de 2019, nas Instituições lassalistas de Serviço Educativo *aos e com os pobres*, situadas no Brasil. Aborda os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação. Busca, no Ideário Educativo Lassalista e nos demais documentos difundidos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (em nível de Instituto, de América Latina e Caribe e do Brasil), os fundamentos relativos ao Serviço Educativo *aos e com os Pobres* como fonte de inspiração para a ação educativa Lassalista na contemporaneidade. No que se refere à educação de qualidade, recorre aos documentos difundidos a partir da década de 90 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), aos dispositivos legais que orientam a ação educativa no Brasil, e que possuem como premissa a educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas, juntamente com os demais direitos fundamentais à dignidade humana. As unidades de análise são oito escolas localizadas em estados brasileiros, sendo os participantes do estudo, 97 educadores que atuam em alguma dessas escolas. Os dados, coletados por meio da análise documental e do questionário, são analisados com base na Técnica de Conteúdo. O estudo se insere na linha de Investigação Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação (Doutorado em Educação) da Universidade La Salle (Canoas/RS). Dentre os principais achados, destacam-se: a) as Escolas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres* ofertam uma educação de qualidade por meio do fortalecimento das relações familiares e comunitárias; da promoção da educação humana e cristã; da integração e partilha de experiências na comunidade educativa, valorizando o sentido de vida coletiva, dentre outros; b) a gestão dos recursos econômico-financeiros é um desafio para a manutenção das Escolas, como a equiparação salarial, a infraestrutura, os recursos humanos e didático-pedagógicos; c) a necessidade da formação continuada dos educadores contemplar reflexões acerca dos documentos (do Instituto dos Irmãos e aqueles específicos da Província

La Salle Brasil Chile e os demais que orientam a ação educativa em nível internacional e nacional), considerando que eles conferem uma identidade à educação lassalista; e d) importância da continuidade de políticas, de programas e da proposição de estratégias e ações específicas, em nível de Província, que reafirmam a centralidade do Serviço Educativo aos e *com* os Pobres no Ideário e Missão Educativa Lassalistas.

Palavras chave: Direito à Educação. Educação de Qualidade. Serviço Educativo aos e *com* os Pobres. Comunidades Educativas Lassalistas. Província La Salle Brasil-Chile.

RESUMEN

El derecho a la educación de calidad, confirmado en dispositivos legales internacionales, es un derecho esencial para llevar a cabo los otros derechos esenciales de la dignidad humana. La investigación, tipo Estudio de Caso, busca indagar las concepciones de los educadores que ejercen la docencia, en este año 2019, en las instituciones lasallistas de *Servicio Educativo a los y con los pobres*, en Brasil. Busca abordar, los desafíos, los límites y las posibilidades de la oferta educativa de calidad en contextos de vulnerabilidad social y de qué manera tales concepciones se relacionan con el Ideario Educativo Lasallista y las disposiciones legales que versan sobre el derecho a la educación. Busca, en el Ideario Educativo Lasallista y en los otros documentos emanados del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (a nivel de Instituto, de América Latina y el Caribe y en Brasil), los fundamentos relacionados al Servicio Educativo Lasallista en el día de hoy. En lo que se refiere a la educación de calidad, se recurre a los documentos emanados a partir de la década de los '90 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a las disposiciones legales que orientan la actividad educativa en Brasil, y que poseen como premisa la educación como un derecho que debe ser asegurado a todas las personas, junto a los otros derechos fundamentales de la dignidad humana. Las unidades de análisis son ocho escuelas ubicadas en los estados brasileños; los 97 educadores que trabajan en algunas de esas escuelas han sido los participantes del estudio. Los datos recogidos a través del análisis documental y del cuestionario, se analizan en base a la Técnica de Contenido. El estudio de inserta en la línea de investigación de Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de post Graduación (Doctorado en Educación) de la Universidad La Salle /Canoas/RS). Entre los principales hallazgos, se pueden destacar: a) las Escuelas de *Servicio Educativo a los y con los pobres* que ofrecen una educación de calidad por medio del fortalecimiento de las relaciones familiares y comunitarias; de la promoción de la educación humana y cristiana; de la integración y del compartir experiencias en la comunidad educativa, dando valor al sentido de vida colectivo, entre otros; b) la gestión de los recursos económicos-financieros es un desafío para mantener las Escuelas, implicando aspectos como la equiparidad salarial, la infraestructura, los recursos humanos y didáctico-pedagógicos; c) la necesidad de la formación permanente de los educadores que contemplen reflexiones acerca de los documentos

(del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y aquello que son específicos del Distrito La Salle Brasil-Chile y los otros que orientan la actividad educativa a nivel internacional y nacional) considerando que ellos entregan una identidad a la educación lasallista; y d) la importancia de la continuidad de las políticas de programas y de la propuesta de estrategias y acciones específicas, a nivel del Distrito, que reafirman la centralidad del Servicio Educativo a *los y con* los Pobres en el Ideario de la Misión Educativa Lasallista.

Palabras clave: Derecho a la educación. Educación de calidad. Servicio Educativo a los y con los pobres. Comunidades Educativas Lasallistas. Distrito La Salle Brasil-Chile.

ABSTRACT

The right to quality education, established in international and national legal provisions, is an essential right for the realization of the other rights essential to human dignity. The research, like a Case Study, problematizes the conceptions of educators who practice teaching in the year 2019 in Lasallian Institutions of Educational Service to and with the poor, located in Brazil, addressing the challenges, the limits and the possibilities of the offer. of quality education in contexts of social vulnerability, and how such conceptions relate to the Lasallian educational ideology and the legal provisions dealing with the right to education. In the Lasallian Educational Ideology and in other documents disseminated by the Institute of the Brothers of the Christian Schools (at Institute level, Latin America and Caribbean and Brazil), it seeks the foundations regarding the Educational Service *to* and *with* the Poor as a source of inspiration for Lasallian educational action in contemporary times. With regard to quality education, it uses the documents disseminated from the 1990s by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the legal provisions that guide educational action in Brazil, and which are premised on education as a right to be guaranteed to all people, along with the other fundamental rights to human dignity. The units of analysis are eight schools located in Brazilian states, being the participants of the study 97 educators who work in one of these schools. The data, collected through document analysis and questionnaire, are analyzed based on the Content Technique. The study is part of the research line Management, Education and Public Policy of the Graduate Program (Doctorate in Education) of La Salle University (Canoas / RS). Among the main findings, the following stand out: a) Schools of Educational Service *to* and *with* the Poor offer quality education through the strengthening of family and community relations; the promoting of human and Christian education; the integration and sharing of experiences in the educational community, valuing the meaning of collective life, among others; b) the management of economic and financial resources is a challenge for the maintenance of schools, implying aspects such as salary equalization, infrastructure, human resources and pedagogical resources; c) the need for the continuing formation of educators to contemplate reflections on the documents (of the Institute of the Brothers and those specific to La Salle Brazil Chile; and d) the importance of continuing policies, programs, and proposing specific strategies and actions at the Provincial level that reaffirm the centrality of educational service to and

with the poor in Lasallian Ideology and Educational Mission. Brazil Chile Province and the others that guide the educational action at the international and national levels) considering that they give an identity to Lasallian education.

Keywords: Right to education. Quality education. Educational Service *to* and *with* the Poor. Lasallian Educational Communities. La Salle Province Brazil-Chile.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Documentos dos Irmãos das Escolas Cristãs	62
Figura 2 – Dispositivos legais difundidos pela UNESCO.....	65
Figura 3 – Dispositivos legais do âmbito nacional	69
Figura 4 – Escopo da proposta investigativa.....	76
Figura 5 – Abrangência da Rede La Salle no Mundo	116
Figura 6 – Abrangência da Região Latino-Americana Lassalista - RELAL.....	118
Figura 7 – Abrangência da Província La Salle Brasil-Chile	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Média de Desempenho Geral – 5º ano do Ensino Fundamental	44
Quadro 2 – Média de desempenho geral – 9º ano do Ensino Fundamental.....	44
Quadro 3 – Curso de Graduação	54
Quadro 4 – Curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i>	55
Quadro 5 – Curso de Mestrado	58
Quadro 6 – Curso de Doutorado	59
Quadro 7 – Gratuidade nas escolas – Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.....	108
Quadro 8 – Democratização do Conhecimento – Objetivos e Linhas de Ação	129
Quadro 9 – Novas Tecnologias– Objetivos e Linhas de Ação	131
Quadro 10 – Educação de qualidade – Objetivos e Linhas de Ação.....	132
Quadro 11 – A educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável – Objetivos e Linhas de Ação	133
Quadro 12 – A educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude – Objetivos e Linhas de Ação	134
Quadro 13 – Área Estratégica – Serviço Educativo aos e com os Pobres – Objetivos do quadriênio	137
Quadro 14 – Área Estratégica – Educação Básica – Objetivos do quadriênio.	138
Quadro 15 – Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Artigos e tópicos centrais	144
Quadro 16 – Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos – Metas e estratégias indicativas: Educação Básica	154
Quadro 17 – Plano Nacional de Educação – Metas: Educação Básica	169
Quadro 18 – Eixos e subeixos temáticos.....	171
Quadro 19 – Opção pelo magistério – fatores.....	172
Quadro 20 – Opção pelo exercício da docência numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e <i>com</i> os Pobres – fatores.....	179
Quadro 21 – Serviço Educativo aos e <i>com</i> os Pobres no contexto da Rede La Salle Brasil-Chile.....	185
Quadro 22 – Desafios encontrados no exercício da docência.	208
Quadro 23 – Limites encontrados no exercício da docência.....	210
Quadro 24 – Possibilidades encontradas no exercício da docência.....	211

Quadro 25 – Aspectos que caracterizam uma educação de qualidade	213
Quadro 26 – Oferta de uma educação de qualidade- existe.....	215
Quadro 27 – Oferta de uma educação de qualidade existe parcialmente.....	225
Quadro 28 – Sugestões para o aprimoramento da educação.....	226
Quadro 29 – Relatório Social - 2016.....	259
Quadro 30 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	264
Quadro 31 – Mapeamento de Dissertações e Teses sobre La Salle	266

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tempo de exercício da docência na Comunidade Educativa.....	51
Tabela 2 – Carga horária semanal.....	52
Tabela 3 – Faixa etária	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comunidades Educativas de Serviço Educativo <i>aos e com</i> os Pobres ..	51
Gráfico 2 – Nível de ensino em que os educadores exercem a docência.....	52
Gráfico 3 – Sexo	53
Gráfico 4 – Curso de Graduação.....	54
Gráfico 5 – Curso de Pós-Graduação <i>Latu Sensu</i>	55
Gráfico 6 – Curso de Mestrado	57
Gráfico 7 – Curso de Doutorado.....	58
Gráfico 8 – Serviço Educativo <i>aos e com</i> os Pobres no contexto da Rede La Salle Brasil-Chile.....	185
Gráfico 9 – Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs	193
Gráfico 10 – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)....	194
Gráfico 11 – Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile.	195
Gráfico 12 – Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile	196
Gráfico 13 – Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.	197
Gráfico 14 – Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.	199
Gráfico 15 – Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos	201
Gráfico 16 – Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.	203
Gráfico 17 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	204
Gráfico 18 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	205
Gráfico 19 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	206
Gráfico 20 – Plano Nacional de Educação 2014-2024	208
Gráfico 21 – Educação de qualidade na Comunidade Educativa	215
Gráfico 22 – Sugestão para aprimorar a educação nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo <i>aos e com</i> os Pobres	226

LISTA DE SIGLAS

ABEL	Associação Brasileira de Educadores Lassalistas
AIMEL	Assembleia Internacional para a Missão Educativa Lassalista
AIUL	Associação Internacional das Universidades Lassalistas
AMEL	Assembleia da Missão Educativa Lassalista
ANEC	Associação Nacional de Escolas Católicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BICE	Bureau Internacional Católico da Infância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALS	Centro Educacional e Assistencial La Salle
CEB	Câmara da Educação Básica
CEP	Centro de Educação Profissional
CEPLAS	Centro de Educação Popular La Salle
CIL	Centro Internacional de Estudos Lassalianos
CIMEL	Conselho Internacional da Missão Educativa Lassalista
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFERRE	Conferencia de Religiosos e Religiosas do Chile
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
CORDAS	<i>Corporación de Amigos De La Salle</i>
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DF	Distrito Federal
DICEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDH	Educação em Direitos Humanos
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EFTP	Educação e Formação Técnica e Profissional
EG	<i>Evangelii Gaudium</i>
EPT	Declaração Mundial de Educação para Todos
EST	Escola Superior de Teologia
FIDE	<i>Fédération Internationale des Échecs</i>
FSC	<i>Fratres Scholarum Christianarum.</i>
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

GE	Valorização dos Profissionais da Educação. Guia das Escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEP	Instituto de Estudos Políticos
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Memória dos Começos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MR	Meditações para o Tempo de Retiro
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAJULA	Pastoral da Juventude Lassalista
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucionais
PERLA	Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano
PIB	Produto Interno Bruto
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POD	Programa de Oportunidades e Direitos
PPC	Programas Pedagógicos de Curso
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RC	Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs
RELAL	Região Latino-Americana Lassalista
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria da Educação Básica.
SEF	Secretaria da Educação Fundamental
SINEPE	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino

SPC	Sociedade Porvir Científico
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
2.1 Caracterização do estudo	27
2.2 A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação	29
2.2.1 <i>Relevância pessoal-profissional</i>	29
2.2.2 <i>Relevância acadêmico-científica</i>	37
2.2.3 <i>Relevância social</i>	40
2.2.4 <i>O problema, os objetivos e a tese da investigação</i>	44
2.3 Unidades de análise	47
2.5 Participantes do estudo	50
2.6 Instrumentos de coleta de dados	59
2.7 Análise dos dados	74
3 O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS	77
3.1 O Serviço Educativo aos e com os Pobres na gênese e na trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs	77
3.2 A pobreza de então e a leitura que dela fez La Salle	80
3.3 O movimento escolar da época	83
3.4 Generalização, valorização e promoção do ensino popular aos pobres	85
3.5 Quem eram os filhos dos artesãos e dos pobres?	87
3.5.1 <i>Os pobres</i>	87
3.5.2 <i>Os artesãos</i>	89
3.6 Gratuidade e serviço educativo a pobres: uma opção inicial radical	91
3.7 O serviço educativo a pobres no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: da morte de La Salle (1719) aos capítulos gerais (2007)	97
3.8 A pedagogia e os alunos das Escolas Cristãs nos escritos de João Batista de La Salle	111
3.9 A expansão da Rede La Salle no mundo, na América Latina e no Brasil	113
3.9.1 <i>A Rede La Salle no mundo</i>	115
3.9.2 <i>A Rede La Salle na América Latina e no Caribe</i>	116
3.9.3 <i>A Rede La Salle no Brasil</i>	118
4 O SERVIÇO EDUCATIVO AOS E COM OS POBRES NOS DOCUMENTOS DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS	121

4.1 Os documentos institucionais dos Irmãos das Escolas Cristãs como fonte de estudo	121
4.1.1 Documentos do 45º Capítulo Geral	121
4.1.2 Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).....	127
4.1.3 Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile	135
4.1.4 Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile	136
4.1.5 Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.....	139
5 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	142
5.1 O direito à educação de qualidade nos documentos difundidos pela UNESCO: considerações iniciais	142
5.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.....	143
5.1.2 Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos.....	147
5.1.3 Educação 2030 - Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.	152
5.1.4 Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.....	154
5.2 O direito à educação de qualidade nos dispositivos legais nacionais	156
5.2.1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	158
5.2.2 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	162
5.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	164
5.2.4 Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	168
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	171
6.1 Eixos temáticos	171
6.1.1 Eixo temático 1: Opção pelo magistério – fatores	172
6.1.2 Eixo temático 2: Opção pelo exercício da docência numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres – fatores.	179
6.1.3 Eixo temático 3: Serviço Educativo aos e com os Pobres no contexto da Rede La Salle Brasil-Chile.....	184
6.1.4 Eixo temático 4: Conhecimento sobre os dispositivos legais e institucionais.	192
6.1.4.1 Subeixo temático 4.1: Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.	192

6.1.4.2 Subeixo temático 4.2: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).....	193
6.1.4.3 Subeixo temático 4.3: Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile.	194
6.1.4.4 Subeixo temático 4.4: Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile	196
6.1.4.5 Subeixo temático 4.5: Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile	197
6.1.4.6 Subeixo temático 4.6: Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.	198
6.1.4.7 Subeixo temático 4.7: Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos.....	199
6.1.4.8 Subeixo temático 4.8: Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos	202
6.1.4.9 Subeixo temático 4.9: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.	203
6.1.4.10 Subeixo temático 4.10: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.....	205
6.1.4.11 Subeixo temático 4.11: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	206
6.1.4.12 Subeixo temático 4.12: Plano Nacional de Educação 2014-2024.....	207
6.1.5 Eixo temático 5: Desafios encontrados no exercício da docência.....	208
6.1.6 Eixo temático 6: Limites encontrados no exercício da docência	210
6.1.7 Eixo temático 7: Possibilidades encontradas no exercício da docência	211
6.1.8 Eixo temático 8: Aspectos que caracterizam uma educação de qualidade	213
6.1.8.1 Subeixo temático 8.1: Educação de qualidade na Comunidade Educativa.	214
6.1.8.2 Subeixo temático 8.2: Sugestões para o aprimoramento da educação.....	226
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
7.1 A relevância da pesquisa realizada.....	234
7.2 Percorso e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos da investigação e a tese	235
7.3 Os limites da investigação	242
7.4 Perspectivas para trabalhos futuros	244

REFERÊNCIAS.....	246
ANEXO A – Relatório social – Província La Salle Brasil-Chile	259
ANEXO B – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – educação básica: ações programáticas	264
APÊNDICE A - Mapeamento de dissertações e teses sobre La Salle produzidas em programas de Pós-Graduação Situados no Brasil.....	266
APÊNDICE B - Termo de autorização do estudo.....	270
APÊNDICE C - Carta de aprovação do presidente da Rede La Salle.....	271
APÊNDICE D - Termo de autorização do estudo – direção da escola.....	272
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido educadores (participação no estudo).....	274
APÊNDICE F – Questionário.....	277

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, estudo de caso, problematiza as concepções dos educadores que exercem a docência em 2019 nas Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, situadas no Brasil. A pesquisa aponta para os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação.

Optamos em adotar neste estudo a terminologia *aos e com os pobres*, utilizada no 45º Capítulo Geral, dos Irmãos das Escolas Cristãs e no Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile, mantendo também, nas citações a terminologia utilizada por cada autor ou documento analisado. Tal ressalva decorre que, ao longo dos tempos, foram ocorrendo mudanças nesta terminologia.

Ao falar em Comunidades Educativas, temos presente o exposto na Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile, que diz: “As ‘Comunidades Educativas’ são os espaços institucionais nos quais a Missão Educativa Lassalista é desempenhada. Na Província La Salle Brasil-Chile há Comunidades Educativas de Educação Básica, Educação Superior, Assistência Social e Fundações”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p.8, grifo do documento). Continua o documento:

Na missão educativa nos organizamos de acordo com os moldes de uma “Comunidade Educativa”, na qual as ações pedagógico-acadêmicas, administrativas e pastorais são realizadas a partir da dinâmica do diálogo, da subsidiariedade, da interdependência e da colaboração entre os diversos serviços e níveis organizacionais, com o efetivo envolvimento de todos os integrantes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da vida institucional. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p.13, grifo do documento).

No que diz respeito ao Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, é importante destacar que tal ação,

[...] compõe a essência da Missão Lassalista. A tradição educacional lassalista, com mais de 335 anos, remete a São João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos das Escolas Cristãs. Na França do final do século XVII, impressionados pela situação de abandono em que viviam os filhos dos artesãos e dos pobres, La Salle e um grupo de educadores consagraram-se a Deus e associaram-se para manter o ensino cristão e gratuito. Criaram escolas para atender, especialmente, crianças e jovens que tinham poucas

condições econômicas de receber educação, na época. Atualmente, no contexto da Província La Salle Brasil-Chile, esta opção preferencial pelos pobres transforma trajetórias de vida a partir da atenção especial a crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. Constitui prioridade o engajamento nos órgãos de defesa das crianças e dos adolescentes e o desenvolvimento de ações nesse sentido. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p.10).

Assim, o Serviço Educativo *aos e com* os Pobres é o alicerce da Missão Educativa Lassalista. A cada ano, esta preocupação com os mais necessitados transforma trajetórias de vida. As Comunidades Educativas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres têm como objetivo oportunizar educação de qualidade, fortalecendo as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva; possui um caráter preventivo, pautado na defesa e afirmação de direitos, e no desenvolvimento de capacidades dos usuários. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL – CHILE, 2015).

Cada Comunidade Educativa Lassalista tem o desafio de qualificar o serviço educativo, e assumir atitudes e ações relacionadas à inclusão de crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social. É prioridade, também, o engajamento em órgãos de defesa de crianças e adolescentes e o desenvolvimento de iniciativas neste sentido. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL – CHILE, 2016). Nesta perspectiva, “o legado de La Salle e seu olhar para com os mais humildes continua vivo e prospera com o trabalho transformador dos Irmãos, dos educadores e das educadoras que se dedicam à formação humana e cristã, no século XXI”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 7).

O estudo se insere na linha de investigação *Gestão, Educação e Políticas Públicas* do Programa de Pós-graduação (Doutorado em Educação) da Universidade La Salle (Canoas/RS) e no conjunto de pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade*, coordenado pela orientadora desta tese. Tal estudo tem sua gênese na trajetória de vida do pesquisador, justificando-se também em termos acadêmico-científico e social.¹

Tem como problema de investigação: 1. Quais são as concepções dos educadores que exercem a docência, no ano de 2019, nas Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, situadas no Brasil, dizendo respeito aos sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação

¹ As justificativas que conferem relevância ao estudo em tela são apresentadas no Capítulo 2.

de qualidade em contextos de vulnerabilidade social. 2. De que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação.

Em decorrência deste problema, o objetivo geral é analisar as concepções dos educadores sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo *aos e com* os Pobres.

Com relação aos objetivos específicos, destacamos: a) Contextualizar a opção pelo Serviço Educativo *aos e com* os Pobres no Ideário Educativo Lassalista e nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, FSC; b) Descrever o que preconizam os dispositivos legais internacionais acerca do direito à educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas; c) Mapear, com base nos documentos constituintes do *corpus* investigativo, os indicativos de uma educação de qualidade; d) Identificar, segundo as concepções dos educadores, os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social; e) Refletir sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, com base nos achados do estudo, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo *aos e com* os Pobres.

A partir dos objetivos, geral e específicos, que acompanham o problema, essa pesquisa levanta a seguinte tese: O Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, constitui a finalidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. É a razão de ser da Missão Educativa Lassalista. A garantia do direito à educação de qualidade nas suas Comunidade Educativas é o resultado de investimentos feitos pela Província La Salle Brasil-Chile e, também, do compromisso de seus educadores.

A incursão no Ideário Educativo Lassalista está alicerçada nos pressupostos de autores como Sauvage (1963), Mailefer (1991), Poutet e Pungier (2001), Alpagó (2000, 2013), Lauraire (2004 e 2011), Corbellini (2006), Hengemüle (2000), dentre outros, e nas investigações realizadas por Knapp (2001), Bortoluzzi (2006) e Menegat (2016).

Foram eleitos como constituintes do *corpus* investigativo, três grupos de documentos: o primeiro, do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (em nível de

Instituto, América Latina e Caribe, e Brasil) para abordamos o Serviço Educativo aos e *com os Pobres* e; o segundo e o terceiro, para discutimos o direito à educação de qualidade em nível internacional e nacional. No nível internacional selecionamos documentos difundidos a partir da década de 90 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e, no nível nacional, documentos que orientam a ação educativa.

Em relação aos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, selecionamos: a) o Documentos do 45º Capítulo Geral; b) o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA); c) o Primeiro Capítulo Provincial; a Proposta Educativa Lassalista e o Projeto Provincial, todos da Província La Salle Brasil-Chile.

Na Igreja Católica, no âmbito das congregações religiosas, denomina-se província religiosa aos agrupamentos de conventos, mosteiros e casas segundo a região ou o país. Geralmente, tais províncias são geridas por um Capítulo e um Provincial. No caso dos Irmãos Lassalistas, chama-se Irmão Provincial àquele que é eleito pelos Irmãos da Província para ser a autoridade que responde por ela. Atualmente, a Província La Salle Brasil-Chile tem sua sede em Porto Alegre/RS, abarcando as Comunidades Religiosas e Educativas do Brasil, Chile e Moçambique. Importante destacar que “A Comunidade Religiosa é uma organização canônica composta por Irmãos Lassalistas, sendo também o lar deles.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 8)

A educação é “um instrumento imprescindível para que o indivíduo reconheça a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia.” (BRASIL, 2013, p. 12). Enquanto um direito, ela é fundamental para que os outros direitos humanos possam se efetivar, pois “são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir”. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. (BRASIL, 2013, p. 12). Sendo assim,

Os Direitos Humanos são direitos que pertencem a todos os seres humanos, em razão da dignidade que possuem. A dignidade, portanto, é o fundamento dos Direitos Humanos estabelecido na maior parte dos documentos e leis internacionais dessa área. Eles são direitos que não deixam de existir, nem podem ser retirados das pessoas, porque ninguém perde sua condição de ser humano. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Os Direitos Humanos não são, porém, apenas um conjunto de princípios

morais. Previstos em diversos tratados internacionais e constituições, asseguram direitos aos indivíduos e coletividades e estabelecem obrigações jurídicas concretas aos Estados, estando compostos por uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana. (BRASIL, 1996).

Considerando que a expressão *direito à educação de qualidade* é uma expressão contemporânea, e que não está explícito no Ideário Educativo Lassalista nas suas origens, esta é pautada nos documentos difundidos a partir da década de 90 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para aprofundar tal dimensão. Assim, constituem o *corpus* investigativo no que se refere ao direito à educação de qualidade, documentos tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990); O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); Educação 2030: Declaração e o Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015a, b).

Igualmente, tendo como referência o mesmo espaço temporal, foram analisados os dispositivos legais que orientam a ação educativa no Brasil, que possuem como premissa a educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas, juntamente com os demais direitos fundamentais à dignidade humana. Dentre tais dispositivos, selecionamos o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007b), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014).

No que se refere à perspectiva do direito à educação de qualidade², temos ciência que nesse contexto o termo qualidade é polissêmico e passível de distintas interpretações, conforme refletem Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7):

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

² No capítulo quinto, dedicaremos tempo a uma reflexão mais pontual sobre esta questão.

Diante disso, ao eleger o conjunto de dispositivos legais supracitados, perseguimos o objetivo de identificar quais são os indicativos que configuram o que se denomina como educação de qualidade, pois são estes os dispositivos que orientam as políticas públicas e os programas educacionais, a gestão, o planejamento e a ação educativa nas redes de ensino brasileiras, independentemente de serem públicas ou privadas. A qualidade educacional é aferida tendo por base tais indicativos.

Além da análise documental para identificar as concepções dos educadores, utilizamos um questionário o qual foi disponibilizado, utilizando-se o formulário *online* do aplicativo *Google docs*. Tanto nos documentos quanto nas respostas dos educadores, foram analisadas por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Feitas tais considerações, o relatório da tese está organizado em sete capítulos.

No primeiro, contextualizamos a temática investigativa.

No segundo, *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*, explicitamos as justificativas pessoal-profissional, acadêmico-científica e social que conferem relevância ao estudo desenvolvido. Caracterizamos o estudo; apresentamos o problema, os objetivos, a tese da investigação e o percurso metodológico percorrido para a efetivação da pesquisa.

No terceiro, *O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, contextualizamos a gênese e a trajetória do Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, situando a Rede La Salle em nível mundial, no âmbito da América Latina e Caribe e no Brasil.

No quarto capítulo, o Serviço Educativo *aos e com os Pobres nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, apresentamos reflexões sobre os documentos que constituem o primeiro grupo do *corpus* investigativo.

No quinto capítulo, *O direito à educação de qualidade*, nosso foco recai sobre os documentos que constituem o segundo e terceiro grupos do *corpus* investigativo. No âmbito internacional, os difundidos UNESCO e, no âmbito nacional, os dispositivos legais que orientam a ação educativa no Brasil.

No sexto capítulo, dedicamos à análise dos resultados, da inferência e da interpretação dos conteúdos das respostas coletadas do questionário aos educadores.

No sétimo capítulo, considerações finais, retomamos os principais achados do estudo e suas limitações, sinalizando algumas possibilidades para a continuidade da investigação em estudos futuros.

Por fim, são listadas as referências, os anexos e os apêndices.

2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação. Nas seções que seguem, caracterizamos o estudo; apresentamos a relevância, o problema, os objetivos e a tese do estudo em tela; explicitando as unidades de análise e os participantes do estudo; e definição dos instrumentos de coleta de dados e a técnica para a análise de tais informações.

2.1 Caracterização do estudo

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, faz um recorte analítico sobre as concepções dos educadores que atuam nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, situadas no Brasil.

O Estudo de Caso como estratégia de investigação é abordado por autores como Goldenberg (2004), Gil (2008), Yin (2001) e Stake (1995), dentre outros. Para estes autores, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato, como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. Goldenberg (2004, p. 33) explica que

O termo estudo de caso vem de uma tradição de pesquisa médica e psicológica, que se refere a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Este método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.

E continua afirmando:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-la em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

Para Yin (2001), o Estudo de Caso, enquanto uma ferramenta de investigação científica é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em Ciências Sociais, sendo que sua necessidade surge do estudo de fenômenos sociais complexos. Deste modo, para este autor, os Estudos de Caso devem ser utilizados quando se lida com condições contextuais, confiando que estas podem ser pertinentes na investigação. O Estudo de Caso pode incluir tantos estudos de uma única situação ou de múltiplas, sendo que sua principal vantagem está na aplicabilidade a situações humanas e contextos contemporâneos de vida real. Portanto, “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32).

De acordo com Gil (2008, p. 56-57),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. [...] O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O autor refere que é fundamental fazer distinção entre “estudo de caso” enquanto uma estratégia de ensino e como uma abordagem metodológica de pesquisa. Ao utilizar o estudo de caso como estratégia de ensino se

[...] propõe aos estudantes a análise e discussão de casos reais e se tem propósitos eminentemente didáticos. O que ela visa é proporcionar o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e julgamento dos estudantes. Sua eficácia é reconhecida, principalmente em cursos de Administração, já que possibilita uma aproximação da sala de aula com a realidade das organizações. (GIL, 2008, p. 3).

Stake (1995) caracteriza os Estudos de Caso em três tipos, tendo por base a sua finalidade:

- a) Intrínseco: busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular.
- b) Instrumental: busca-se melhor compreensão de um caso, tendo como pressuposto que poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma

vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.

- c) Coletivo: o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos.

Tendo presente a caracterização apresentada por Stake (1995), esta investigação configura-se num Estudo de Caso Instrumental, pois busca compreender e aprofundar os pressupostos e as concepções docentes sobre o Serviço Educativo aos e *com* os Pobres.

2.2 A relevância, o problema, os objetivos e a tese da investigação

O Estudo de Caso deve ser significativo. Um trabalho é exemplar quando o(s) caso(s) escolhido(s) é(são) significativo(s) e de interesse público geral (YIN, 2011). Neste sentido, na sequência dedicamo-nos a evidenciar a relevância do estudo, considerando três dimensões: a relevância pessoa-profissional, a relevância científico-acadêmica e a relevância social.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

A relevância da temática investigativa está relacionada à minha trajetória de vida, compreendendo-a como decorrente da articulação entre as dimensões pessoal e profissional, pois conforme expõe Nóvoa (2000, p. 17), “É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Assim como Nóvoa (2000), Isaia (2000) também defende a visão unitária do educador, que é “entretecido pela trajetória pessoal e profissional [...], é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com a sua própria história”. (ISAIA, 2000, p. 21).

Filho de agricultores residentes na localidade de Linha Gaspar Dutra, localizada no interior de São Miguel do Oeste (Santa Catarina), foi-me oportunizada uma educação baseada no trabalho, estudo, fé, humildade e simplicidade, marcas essenciais dos valores familiares.

Já na adolescência, comecei a me envolver com a Igreja Católica da comunidade, por meio da participação na Catequese, no grupo de jovens e nas missas. Com quatorze anos de idade, a escola onde eu estudava recebeu a visita de dois Irmãos Religiosos da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs que realizaram atividades de animação vocacional. Essa experiência mobilizou-me e despertou-me interesse em conhecer um pouco mais sobre o estilo de vida dos Irmãos Lassalistas, principalmente pela missão educativa que realizavam junto aos mais pobres. Como resultado de meu interesse, e com o apoio de minha família, iniciei o acompanhamento vocacional. Em 1997, então com 16 anos de idade, ingressei na casa de formação para iniciar minha formação em vista de tornar-me religioso lassalista.

Casa de formação é o espaço físico onde ocorre à formação inicial à vida religiosa Lassalista. Obedece um processo, um caminho, um itinerário que inicia no despertar da vocação e que se estende por toda sua trajetória. Para tornar-se Irmão lassalista, há passos vocacionais a serem trilhados e compromissos a serem assumidos que são: Aspirantado - etapa inicial de formação para a vida religiosa lassalista. Corresponde ao período do Ensino Médio da Educação Básica; Postulantado - etapa de formação intermediária, atualmente com quatro anos de formação após o aspirantado e cursam licenciatura em pedagogia. Noviciado – última etapa de formação, atualmente com dois anos de duração. Após essa etapa, emite-se os primeiros votos religiosos: Associação ao Serviço Educativo aos Pobres, Estabilidade no Instituto do Irmãos, Castidade, Obediência e Pobreza.

Paralelamente, assumi meu processo de formação docente, cursando Magistério no Colégio La Salle, em Carazinho (Rio Grande do Sul).

Recordo Tardif (2010, p. 265), quando enfatiza que “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”

Ao referir-me à constituição docente, trago presente a convicção de Fontana (1997, p. 53, grifo do autor), quando defende que

O processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão

constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor, analisar a emergência, articulação e superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não).

No espaço temporal entre os anos de 2000 até 2006, residi e exerci a profissão docente no Ensino Fundamental no Colégio La Salle Esteio; Colégio La Salle Niterói; Colégio La Salle Canoas e Escola Fundamental La Salle Sapucaia, Comunidades Educativas situadas no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Neste período, realizei o Curso de Pastoral Catequética (equivalente ao bacharelado em Teologia), concluído em 2002, no então Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), em Canoas/RS.

Recorro a Holly (2000, p. 82), quando enfatiza que na formação pessoal existem elementos que interferem e que não podem ser desconsiderados, tais como

[...] o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores [...], pois são pessoas que vivem em diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, deve-se levar em consideração suas histórias de vida e os contextos sociais onde crescem, aprendem e ensinam.

Destaco, também que vivenciei no processo de formação para a Vida Religiosa três experiências missionárias significativas em contextos de vulnerabilidade social. No município de Alvorada (Rio Grande do Sul), em uma paróquia da Igreja Católica localizada em um bairro na periferia dessa cidade, local conhecido pelo alto índice de tráfico de drogas e pobreza. Naquela realidade atuei durante um mês em diversas atividades pastorais, educativas e sociais na Paróquia, nas escolas públicas e junto às famílias. No município de Nonoai (Rio Grande do Sul), durante um mês e meio convivi com os índios da aldeia indígena Kaingangue, atuando na formação humana dos professores e alunos, além de engendrar meios para valorizar o processo de ensino-aprendizagem e da cultura indígena. E, por fim, em Arroio do Meio (Rio Grande do Sul), durante dois meses residi e participei da vida do Hospital São José. Nesse local, tive a oportunidade de acompanhar de perto a fragilidade da vida, principalmente nos momentos de doença e morte.

Nessas primeiras experiências em contextos de vulnerabilidade social o conhecimento e a ação se unem, apesar das diferentes *nuances* presentes, e que um observador externo não teria condições de reconhecer. Essas interações nos levam a

assumir a responsabilidade de sermos sujeito e objeto, abrindo caminhos a futuras experiências e vivências na condição de pesquisadores e educadores.

Conforme Scribano e De Sena (2009, p. 6),

Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular (se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus "cualidades personales" sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos.

Em janeiro de 2004, professei os votos religiosos na Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Os votos religiosos são diretrizes cristãs pelos quais os religiosos vivem a restrita uniformização com Cristo, na tentativa de se tornarem *novos Cristos* para a (*crístiformização*). Pela emissão dos votos, os religiosos seguem as constituições dos seus respectivos institutos, vivendo os conselhos evangélicos segundo seu grupo religioso. Os votos mais comuns são os votos de pobreza, obediência e castidade, mas além destes os Irmãos lassalistas professam mais dois votos: Estabilidade no Instituto e de Associação para o Serviço Educativo aos Pobres.

Em fevereiro do mesmo ano, iniciei o curso de Filosofia no UNILASALLE - Canoas, e em dezembro de 2006, o concluí com o Trabalho de Conclusão intitulado *Construção da Interioridade em Charles Taylor*, baseado no pensamento do filósofo canadense Charles Taylor, orientado pelo Prof. Dr. Rogério Foschiera. Este estudo foi motivado pelos projetos de formação humana que realizava com jovens de diversas escolas da periferia do município de Sapucaia do Sul. Em função de sua aceitação, na ocasião, este foi assumido como projeto de extensão pela então Pró-reitoria Comunitária do UNILASALLE.

Fui convidado, em agosto de 2006, pelo Irmão Provincial da então Província Lassalista de Porto Alegre, a integrar o projeto missionário em Moçambique, pois considerava que eu teria condições de contribuir para aquela realidade, principalmente na formação dos professores. Imediatamente aceitei o desafio, sem muito apoio dos meus pais. Imaginavam que eu não sobreviveria naquele contexto social, com altos índices de pobreza e doenças. Mesmo assim, fui para a África com o projeto de trabalhar por um ano e, se me adaptasse bem, poderia permanecer por mais tempo. Apesar das contrariedades na família, a África foi o local onde vivenciei as melhores experiências culturais e humanas da minha vida.

Melucci (2004) destaca, dentro de um processo de imersão de novas culturas, que a cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, nos movemos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. Igual a nós, todos os demais. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura ou em outras culturas.

Destaco que a imersão nessa cultura e as experiências vividas não me levaram a suprimir a subjetividade, mais sim, a “refletir nas consequências do trabalho, não só para os outros, mas para [si] mesmo também, e onde todas as partes – emocional, espiritual, intelectual, corporal, e moral – podem ter voz e serem integradas.” (MOTTA, BARROS, 2015, p. 2).

Em janeiro de 2007, fixei residência em Mangunde (Moçambique/África). Moçambique é um país de muitas terras e de um povo de muitas nações. Oficialmente, a República de Moçambique é um país localizado na costa oriental da África Austral, limitado ao norte pela Tanzânia, a noroeste pelo Malawí e Zâmbia, a oeste pelo Zimbábue, a leste pelo Canal de Moçambique e Oceano Índico, e ao sul e sudoeste pela África do Sul e Suazilândia. Moçambique é um extenso país, tão extenso quanto recente. Existem mais de 25 línguas distintas. Desde o ano da Independência, alcançada em 1975, o português é a língua oficial. Há trinta anos, apenas uma minoria absoluta falava esta língua, ironicamente tomada de empréstimo do colonizador para negar o passado colonial. Há trinta anos, quase nenhum moçambicano tinha o português como língua materna. Agora, “mais de 12% dos moçambicanos têm o português como seu primeiro idioma. E a grande maioria entende e fala português, inculcando na norma portuguesa as marcas das culturas de raízes africanas”. (COUTO, 2005, p. 9).

Mangunde é um povoado muito conhecido em Moçambique porque é a localidade de nascimento do líder do país, responsável por iniciar a guerra civil após a independência. Localizado próximo à fronteira com o Zimbábue e às margens do Rio Búzi, esse povoado é habitado pelo povo de língua *Ndau* (ou *xiNdau*, uma língua tribal falado pelo Ndaus, grupo étnico que habita partes de Moçambique e Zimbábue) que vive em uma realidade rural isolada e carente de infraestrutura, com uma expectativa de vida igual à da média do País e onde se localiza a escola São Francisco de Assis, com mais de 2.000 matrículas, sendo 780 desses alunos distribuídos nos internatos masculino e feminino. Dentro da filosofia cristã buscava-se resgatar os

valores e a participação, através de atividades comunitárias, reestruturação e organização. (RAMOS, 2015).

Atuei na coordenação pedagógica e como professor na Escola São Francisco de Assis, e nesse período passei a buscar recursos junto a organizações não governamentais (ONGs) internacionais para suportar um projeto de formação de educadores lassalistas, adaptado à realidade da educação africana, em parceria com a Universidade Católica de Moçambique (UCM), na qual colaborei como docente ministrando as disciplinas de Introdução à Filosofia, Introdução à Sociologia e Ética Profissional, além de responder localmente pela coordenação do ensino a distância.

Esses projetos de formação de professores foram bem acolhidos pelos professores moçambicanos e por instituições de ajuda internacional, que os financiavam como forma de melhorar os índices educativos daquele País. Para ampliar o número de educadores beneficiados por esses projetos, ampliei contatos com ONGs europeias e com o Governo Norte-americano, com o objetivo de obter apoio financeiro e aumentar o suporte aos voluntários dessas ONGs na área da formação de jovens e educadores. Os projetos formativos em Moçambique-África exigiram contatos diretos e frequentes com ONGs internacionais, seja na proposição de projetos de formação de professores ou de lideranças, seja na prestação de contas dos projetos realizados. Saliento que as experiências cotidianas, tempos e espaços sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o *para quê* e o *para quem* de nossas ações e de nossos dizeres; delineiam o que se pode dizer e/ou não dizer desses lugares, e sugerem modos de dizer e fazer (MELUCCI, 2004).

Por isso, fui desafiado a ampliar conhecimentos em nível de políticas públicas e sociais, gestão e relações internacionais, bem como entender melhor o papel que desempenham as ONGs em realidades marcadas pela vulnerabilidade social. Diante dessa necessidade, iniciei, em fevereiro de 2010, o curso de mestrado em Ciências Políticas: Governança e Relações Internacionais pelo Instituto de Ciências Políticas - IEP da Universidade Católica Portuguesa (UCP), em Lisboa, em parceria com a Universidade Católica de Moçambique (UCM). O curso foi concluído em julho de 2012, com a defesa da dissertação *O fundamentalismo islâmico e o terrorismo: das origens aos desafios para o século XXI*, orientada pelo Gen. Dr. Manuel Vizela Cardoso.

Entre 2009 e 2011, em Moçambique, colaborei com projetos sociais e de pesquisa na área da Educação, Saúde e Desenvolvimento Humano, promovidos pelo UNILASALLE (Canoas), e na elaboração, mediação e execução do Programa de

Voluntariado e Solidariedade desenvolvido por esta Instituição, com a participação de universitários, na cidade da Beira, em Moçambique, visando oportunizar atividades formativas a crianças e jovens em situação de pobreza absoluta naquele país. Este Programa

[...] oportuniza espaços únicos, complementares, de aprendizagem pessoal e coletiva, onde as dimensões da fé, da fraternidade e do serviço são pressupostos inerentes. Esse programa local, nacional e internacional articula-se com os demais programas de voluntariado da Rede La Salle no mundo. (Disponível em: <http://voluntariadounilasalle.unilasalle.edu.br/p/Solidariedade-e-voluntariado.html>. Acesso em: 05 set. 2017).

Entre os anos de 2011 e 2013 atuei como vice-diretor e coordenei projetos de formação humana para educadores e estudantes no Centro Educativo Lassaliano, voltado para jovens pobres em situação de risco social, localizado no bairro de Scampia, Nápoles, Itália, sendo este

[...] com o maior número de população jovem da Itália, mas também com uma percentagem elevada de abandono escolar, bem como o maior comércio europeu de drogas em mercado aberto, em cerca de 4 km quadrados para 100 mil habitantes [...]. É nesse bairro de Nápoles que se encontra o maior índice de desemprego, com 55,7% da população [...]. É onde a Camorra impõe a sua lei de violência, abuso e ilegalidade [...]. (MÜLLER, 2011, p. 4, tradução minha).

O bairro de Scampia é um ambiente dominado pela máfia napolitana (Camorra) na periferia de Nápoles/Itália. De acordo com Saviano (2009, p. 53),

A Camorra é o único fenômeno proveniente de um meio urbano. Seu lugar de nascimento consta do início do século XIX. A Camorra controla de perto o território e é muito integrada ao tecido social, sobretudo junto às camadas mais pobres. Imagina-se que conte atualmente com cerca de 110 famílias operacionais e cerca de 7.000 afiliados.

Em novembro e dezembro de 2010 realizei, em Roma, na Itália, o curso de formação dos colaboradores e educadores lassalistas, oferecido pelo Centro Internacional de Estudos Lassalianos (CIL), na sede do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, como continuidade à prática de formação permanente de educadores e estudantes, dentro do carisma e da espiritualidade lassalista. De fevereiro de 2011 até julho de 2013, vivi em Nápoles e atuei como professor e responsável pela formação permanente de educadores e da formação humana de crianças e jovens no Centro Educativo Lassaliano, situado na periferia daquela cidade.

Essas diversas experiências em contextos sociais distintos, a busca por novos caminhos de formação, parcerias educacionais internacionais, formação humana e profissional voltadas, principalmente, às pessoas que vivem em situação de pobreza, têm provocado, através de suas contribuições e reflexões, a melhoria da qualidade de vida das pessoas nesses diversos contextos, imaginando uma educação diferenciada, através de projetos educativos sólidos, com objetivos claros de inclusão da população para que esta adquira condições de garantir o mínimo necessário para uma vida mais digna e de forma crítica. (FREIRE,2014).

Num processo de crescimento pessoal e atuando no campo educacional com crianças, jovens e adultos, principalmente educadores, tenho a consciência de que

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade. (FREIRE, 2014, p. 103).

Desde o retorno ao Brasil, tenho me dedicado a várias funções, como a participação na Comissão de Educação e Pastoral, cuja principal finalidade é planejar e articular estratégias e ações cooperativas na Missão Educativa da Rede La Salle, sendo constituída por Irmãos e Colaboradores lassalistas; a Vice-direção do Colégio La Salle Dores (Porto Alegre/RS); e, em 2016, também com a Direção da Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre/RS), uma Comunidade Educativa direcionada ao Serviço Educativo *aos e com os Pobres*.

Com o intuito de preparação para o exercício qualificado na gestão educacional, iniciei, em março de 2014, o mestrado em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em Porto Alegre. Este curso foi concluído em 24 de setembro de 2015, com a defesa da dissertação orientada pela Profa. Dra. Beatriz Daudt Fischer, intitulada *Construção de um mosaico educacional: Reflexões a partir de experiências de gestão em dois contextos*.

O estudo descreve experiências de gestão e educação em realidades geográficas e culturais distintas (Mangunde, Moçambique e Scampia, Itália), apoiado basicamente em dois teóricos: Alberto Melucci, sob um olhar do sujeito, sua experiência e relação consigo e com o mundo, e Paulo Freire, entendendo a prática

educativa enquanto dimensão social sob o âmbito da intersubjetividade e da interculturalidade na experiência de educador nesses contextos.

Hoje, com 38 anos de idade, sinto que tenho vivido intensamente cada fase da vida, cumprido os compromissos assumidos e progredido no crescimento pessoal. A caminhada descrita, apesar das dificuldades e dos desafios, tem sido direcionada, na busca consciente em desenvolver-me numa tripla realidade: individualidade, coletividade e um ser planetário, numa perspectiva ética e humanista, levando em consideração os processos vividos junto à família, os períodos de formação para a Vida Religiosa e a atuação como educador em três países diferentes (Brasil, Moçambique e Itália).

O rememorar minha trajetória de vida faz com que repense o meu aprendizado e o sentido da minha história, tendo em mente o pressuposto de Cunha (1998, p. 53), quando a autora refere que “o conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são fruto de sua história, e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho”.

Dessa forma, o aprofundamento da temática *Serviço Educativo aos e com os Pobres*, em nível de Doutorado, remete a uma dimensão constitutiva do Serviço Educativo aos e com os Pobres, centro da missão da Congregação Religiosa dos Irmãos das Escolas Cristãs, à qual estou vinculado e faz parte da minha caminhada como pessoa, religioso e educador.

A razão é por acreditar que por meio da pesquisa, estudos e conhecimento, posso desenvolver novas competências e evoluir como pessoa e educador no processo reflexivo e na *práxis* educativa, reafirmando constantemente minha convicção pela opção que fiz em ser um Irmão lassalista, tendo o “*saber-fazer* da autorreflexão crítica e o *saber-ser* da sabedoria exercitada.” (FREIRE, 2014, p. 24, grifo do autor) como impulsionadores desta pesquisa e de novas caminhadas educativas, principalmente junto às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

2.2.2 Relevância acadêmico-científica

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 40), indicam que para assegurar a relevância da problemática investigativa, em termos científicos, o pesquisador deve “Consultar as bases de dados e identificar pesquisas relacionadas ao que se pretende

investigar, sendo este o primeiro passo para demonstrar a relevância científica da pesquisa”. Os autores continuam explicando que “Uma pesquisa científica é sempre um empreendimento social, à medida que só é possível produzir conhecimento novo com base no conhecimento produzido a partir de outras pesquisas”. (SANTOS, KIENEN, CASTIÑEIRA, 2015, p. 41).

Assim, para justificar a relevância acadêmico-científica do projeto de pesquisa e, também, a sua originalidade e ineditismo, procedemos a um mapeamento de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação oferecidos no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³, utilizando o descritor La Salle. Com este descritor foram identificados 28.632 registros devido ao fato do operador de busca considerar a existência do termo em qualquer parte do trabalho. Dessa forma, procedemos à leitura de todos os títulos e, em situações de dúvida, recorreremos à leitura do resumo para fins de inclusão ou exclusão. Desse refinamento resultou um conjunto de 52 pesquisas (cf. Apêndice A) no espaço temporal entre os anos de 1987 e 2016, sendo 46 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado.

Do conjunto total de 52 pesquisas, não conseguimos ter acesso aos trabalhos defendidos por Graeff (1995), Coelho (2001), Santos (2002), Silva (2014), Siqueira (2006) e Tomaszewski (2008) porque os resumos não foram disponibilizados em nenhum site, tampouco o texto na íntegra. Dessa forma, considerando o acesso aos 46 trabalhos, identificamos que 28 são pesquisas de campo, sendo:

- a) nove (9) estudos que focalizaram instituições de Educação Básica (Sá, 1987; Menegat, 2004; Kolling, 2004; Rui, 2006; Dalvit, 2007; Valandro, 2008; Santos, 2009; Aguiar, 2009; Soares, 2009; Salami, 2013);
- b) quinze (15) estudos que focalizaram a Educação Superior (Bordignon, 2002, 2009; Fossatti, 2009; Martins, 2009; Kurylak, 2009; Justo, 2009; Rippel, 2012; Ramirez, 2012; Dumke, 2012; Constante, 2013; Trevisan, 2013; Minella, 2014; Vidal, 2014; Santos, 2014 e Gomes, 2015);
- c) dois (2) estudos focalizaram a Fundação Pão dos Pobres (Pereira, 2009; Staub, 2013);
- d) um (1) estudo focalizou a Mantenedora (Silva, 2011).

³ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso 29 agosto de 2017.

Nos estudos de cunho teórico foram localizadas 18 investigações, produzidas por Corbellini (1996 e 2003); Hengemüle (1997); Graebin (1998); Knapp (2001); Nesello (2001); Fossatti (2002); Vecchia (2003); Bortoluzzi (2006); Menezes (2006); Corsatto (2007); Bohn (2009); Piantkoski (2010); Sganzerla (2013); Rojas (2013); Lazzaron (2015); Leubet (2015); e Menegat (2016).

Desse conjunto de investigações destacamos as pesquisas de Hengemüle (1997), Corbellini (1996, 2003) e Menegat (2016), que fazem um aprofundamento analítico, oferecendo uma visão aprofundada sobre a vida, a obra de La Salle e os primeiros Irmãos, e o Ideário Educativo Lassalista. Também salientamos as investigações de Bortoluzzi (2006) e Knapp (2001), que abordam os temas da associação e do aluno nos escritos lassalistas, respectivamente. Os pressupostos de tais autores são adotados no referencial teórico desta pesquisa.

Com base no mapeamento realizado, constatamos que as investigações realizadas com o foco na educação lassalista são extremamente reduzidas, considerando-se a trajetória secular do Instituto. Este já é um fator de relevância a ser ponderado quando se apresenta uma proposta de investigação. Também, mediante tal mapeamento, fica evidente que o maior número de estudos toma como campo empírico as Comunidades Educativas, a Fundação ou a Mantenedora, sendo uma pequena parcela de investigações que aprofundam de forma teórica dimensões relativas à educação lassalista.

A observação que fazemos acerca das pesquisas empíricas pode suscitar naquele que lê a ideia de que estamos sendo contraditórios, pois nossa pesquisa de campo terá como foco as Comunidades Educativas Lassalistas de *Serviço Educativo aos e com os Pobres*. Então, fica a pergunta: em que este projeto irá diferir, além da problemática, de tantos outros já realizados acerca da educação lassalista? Como resposta, assumimos o desafio de realizar, com solidez, uma incursão no Ideário Educativo Lassalista, explicitando a densidade conceitual em termos de fundamentos e pressupostos que balizam os modos de os lassalistas conceberem e consolidarem a sua Missão Educativa em diferentes contextos, espaços históricos e geográficos, e destinatários, perpetuando o cerne da gênese do Instituto. Por fim, salientamos que não localizamos nenhuma investigação que focalize o tema proposto neste projeto de tese, indicando o ineditismo do estudo ora proposto.

2.2.3 Relevância social

Além das justificativas pessoal-profissional e acadêmico-científica, é fundamental que ao propor uma investigação o pesquisador tenha presente a sua relevância social. Conforme Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 43),

Uma pesquisa, para ser considerada importante, necessita também produzir decorrências – diretas ou indiretas – à sociedade. Isso porque uma pesquisa científica, para ser considerada relevante e pertinente, não pode ser significativa apenas para quem pretende realizar a pesquisa, ou ainda, apenas para a comunidade científica, mas também para aqueles que direta ou indiretamente usufruirão desse conhecimento – a sociedade.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 35) sugere que o pesquisador reflita sobre as seguintes questões, dentre outras: “Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quais as consequências sociais do estudo?” Articuladas as relevâncias pessoal-profissional e acadêmico-científica, a investigação proposta se justifica socialmente por duas dimensões inter-relacionadas, sendo que a primeira diz respeito à trajetória secular da Educação Lassalista, em nível mundial, e a segunda, à mobilização em prol do direito à educação, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).

João Batista de La Salle, juntamente com os primeiros Irmãos, criou diversas instituições de ensino para atender às necessidades de sua época, como as escolas primárias para os filhos dos artesãos e dos pobres, a escola dominical para jovens que durante a semana estavam ocupados com o trabalho para a subsistência pessoal e familiar, e os internatos para as famílias que tinham condições de pagar os estudos e a escola normal. Assim, a preocupação com os mais necessitados sempre esteve presente na trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, sendo o Serviço Educativo a Pobres sua prioridade. Para tanto, a Rede La Salle, tanto por meio de suas Comunidades Educativas, Centros de Assistência Social e Fundações, quanto por intermédio de parcerias em causas sociais, busca contribuir com aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Dados acerca dos serviços, programas e projetos destinados ao Serviço Educativo aos e com os Pobres são apresentados no Relatório Social 2016, cujas ações são categorizadas em quatro grupos: grupo 1 – bolsas e auxílios; grupo 2 – serviços e projetos socioassistenciais; grupo 3 – projetos de Pastoral e de

Comunidades Religiosas; e grupo 4 – Projetos de Fundações e Escolas Conveniadas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016).

No que se refere às bolsas *de estudo e apoio ao aluno bolsista*, o Relatório Social 2016 salienta o compromisso da Província La Salle Brasil-Chile

[...] em viabilizar o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos de alunos em situação de vulnerabilidade social e hipossuficiência econômica na Educação Básica e na Educação Superior. No Brasil, por meio das mantenedoras Associação Brasileira de Educadores Lassalistas (ABEL) e Sociedade Porvir Científico (SPC), a Província cumpre suas finalidades estatutárias realizando a inclusão de alunos com o Serviço Educativo aos e com os Pobres, sendo esse um dos eixos da Missão Lassalista. Para a concessão de Bolsa Social na Educação Básica e Superior, considera o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Política Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 12.101/2009, a qual dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social e dá outras providências. Ambas Mantenedoras mobilizam meios próprios para o atendimento dos interessados em aderir ao programa de Bolsa Social nas suas unidades mantidas de educação, mediante a análise do perfil socioeconômico do grupo familiar dos interessados em aderir ao referido Programa, e ofertam bolsas de estudo integrais e parciais de 50%. Aos selecionados com bolsas de estudo social próprias (integrais ou parciais) são oferecidas todas as atividades previstas na grade curricular dos alunos pagantes, sem nenhum tipo de distinção ou discriminação. No âmbito da Educação Superior, além da concessão de bolsas próprias, as mantenedoras aderiram ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), com o intuito de ampliar o seu atendimento e qualificar a formação de jovens e adultos, preparando-os para o mercado de trabalho. São considerados não apenas os critérios estabelecidos pelo Programa, mas também aspectos sociais que vão ao encontro da formação integral e continuada no contexto acadêmico. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016, p.12).

Diante disso, no ano de 2016 foram destinadas 9.613 bolsas de estudo, sendo que deste total, 7.052 foram direcionadas a estudantes da Educação Básica e 2.561 a estudantes da Educação Superior. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016).

Em relação aos serviços e projetos socioassistenciais, tem-se como objetivo

[...] fortalecer as relações familiares e comunitárias, além de promover a integração e a troca de experiências entre os participantes. Possuem caráter preventivo que contribui na afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades das pessoas. O público beneficiado caracteriza-se pela situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, da privação (ausência de renda, acesso precário ou nulo aos serviços públicos, entre outros), e/ou da fragilização de vínculos afetivos/relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, entre outras). (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016, p.17).

Deste modo, foram registrados no Relatório Social os seguintes projetos, cujo o objetivo é político-pedagógica e pastoral: Capacitar para Incluir; Delfos e Juventude

em Cena; Contadoras de Histórias e a Construção da Cidadania para Mulheres Carentes; Educar – Horta na Escola Especial Helena Adams Keller – APAE; Integração Social na Terceira Idade; Serviço de Prevenção e de Proteção Social Programa Plantando o Futuro; Mais Cidadania; O Meu Futuro é Hoje; Sonho que se Constrói; Criação & Arte; Inclusão Digital; Preparação para o Mercado de Trabalho; Programa Conviver; Saúde & Bem-Estar; Oásis da Esperança/Meu Amanhã; Ciranda do Conhecimento; Clínicas Integradas da Saúde; Sábado Aberto; Anjos da Guarda; Núcleo de Prática Contábil Ir. Egydio Busanello; Núcleo de Prática Jurídica La Salle; Escovação na Escola: Saúde Bucal e Qualidade de Vida; Mesa Pro BICE Brasil; Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes; Corporación de Amigos De La Salle; El Comedor Solidario Hogar para Niños y Niñas en Situación de Riesgo; Reforço Escolar e Alimentar; Alfabetização - Reforço Escolar; Recreação. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016).

O Relatório apresenta o seguinte conjunto de Projetos de Pastoral e de Comunidades Religiosas desenvolvidos ao longo do ano de 2016: Universitários Lassalistas em Missão; Missão Jovem Lassalista – Toledo; Missão Jovem – Projeto Girassóis; Missão Jovem Lassalista; Direitos e seus Compromissos com a Defesa da Vida; Natal Solidário. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016).

Por fim, segundo o Relatório Social 2016,

No Brasil, a Província fortalece suas ações ao articular iniciativas com fundações para a promoção da transformação social. [...]. Também há o convênio com escolas estaduais, que adotam a Proposta Educativa Lassalista e que contribuem com iniciativas socioeducativas em suas localidades. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016, p. 37).

Assim, destacam-se os seguintes Projetos de Fundações - Fundação La Salle: Centro de Referência para as Juventudes; Casa da Cidadania Mathias Velho; Casa das Juventudes Guajuviras; Casa da Cidadania Guajuviras; Apoio na Educação de Jovens e Adultos; Oficinas Esportivas, Recreativas e Culturais; Trabalho Social para o Empreendimento Minha Casa Minha Vida; Em Canoas o Esporte Rendimento é para Todos, Atleta Cidadão do Futuro; Em Canoas o Esporte tem Mais Valor; Em Canoas o Futebol é da Comunidade. Fundação O Pão dos Pobres: Acolhimento Institucional; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e Cidade; Centro de Educação Profissional (CEP); Programa de Oportunidades e Direitos - POD Socioeducativo (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016).

As Escolas Conveniadas, “em sua maioria são obras de propriedade da Província, administradas pelos governos dos Estados onde se encontram, por meio de parcerias”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016, p. 37). Dentre estas destacamos as escolas situadas nas cidades de Pato Branco/PR, Curitiba/PR, Rondonópolis/MT e Ananindeua/PA, as quais atendem 4.464 alunos. As ações desenvolvidas nessas escolas são: Via Sacra; Semana de La Salle e Mato Grosso; PAJULA – Pastoral da Juventude Lassalista; Mundiar; Escolinha de Futebol; Prevenção ao Uso abusivo de Drogas; Sala de Recursos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2016).

As ações acima descritas oferecem uma visão geral da atuação educativa dos Irmãos Lassalistas e Colaboradores com o Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, apontando a relevância da Missão Educativa para a vida dessas pessoas.

No que se refere à luta em prol do direito à educação, apesar do previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e em outros dispositivos legais ao longo dos tempos, ainda é possível constatar a existência de um contingente de pessoas que não possuem tal direito assegurado, comprovando que não basta a existência de dispositivos legais para que o direito à educação se efetive.

Monteiro, ao refletir sobre os dados da Educação no ano de 2016 apresentados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2017), chama a atenção para os desafios que ainda persistem, apesar dos avanços constatados:

Os desafios da educação, por qualquer perspectiva que se tome, são grandes e complexos. São grandes porque dizem respeito a amplas parcelas da sociedade de um país diverso e populoso, resultando de um descaso histórico com a educação pública, especialmente para as populações mais vulneráveis. Há demandas de atendimento para aqueles que ainda estão fora do sistema educacional – como é o caso da Creche e da Pré-Escola, do acesso à Educação Profissional e à Educação Superior – e fundamentalmente há oferta desigual de qualidade educacional. Nunca é demais lembrar que há ainda cerca de 2,5 milhões de brasileiros fora da Educação Básica constitucionalmente obrigatória. (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2017, 2017, p. 12).

No contexto das Comunidades Educativas Lassalistas, um dos indicadores de desempenho em termos de aprendizagem dos estudantes são os resultados obtidos na Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle, sistema de avaliação externa desenvolvido para tal finalidade. É possível observar, conforme indicam os quadros 1 e 2 que o desempenho dos estudantes das Comunidades Educativas dos Serviços

Educativos *aos e com os Pobres*, está abaixo da média de desempenho do conjunto de Comunidades Educativas.

Quadro 1 – Média de Desempenho Geral – 5º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA	% Natureza e Sociedade	% Matemática	% Linguagens	% Objetiva	% Redação	Média da Escola
Escola A	49,2	38,2	63,8	50,4	63,3	56,8
Escola B	43,4	40,1	56,8	46,8	51,7	49,2
Escola C	43,7	41,9	62,5	49,4	57,8	53,6
Escola D	49,0	49,5	70,7	56,4	65,4	60,9
Escola E	57,5	32,6	60,5	50,2	63,9	57,1
Província	60,9	56,2	70,7	62,6	66,5	64,5

Fonte: Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle, 2016.

Quadro 2 – Média de desempenho geral – 9º ano do Ensino Fundamental

ESCOLA	% Natureza e Sociedade	% Matemática	% Linguagens	% Objetiva	% Redação	Média da Escola
Escola A	37,5	40,4	54,4	44,1	60,2	52,2
Escola B	43,5	56,0	54,7	51,4	60,2	55,8
Escola C	44,0	44,8	48,9	45,9	47,1	46,5
Escola D	42,2	44,5	50,2	45,6	73,8	59,7
Escola E	37,6	28,4	37,7	34,6	58,1	46,4
Província	46,6	47,7	53,9	49,4	64,4	56,9

Fonte: Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle, 2016.

Tais resultados nos remetem à reflexão sobre a oferta de educação de qualidade, tendo presente que um dos indicativos dessa qualidade é a aprendizagem dos estudantes.

2.2.4 O problema, os objetivos e a tese da investigação

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.159), o problema de investigação “é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Gil (2008, p. 33), ao se referir ao problema de pesquisa, explica que

Quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. Uma acepção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem à

hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra acepção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na acepção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

Na pesquisa em tela delineamos como problema de investigação: Quais são as concepções dos educadores que exercem à docência, no ano de 2019, nas Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, situadas no Brasil, sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação?

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 39), ao se referirem aos objetivos de uma investigação, explicam que eles “estão diretamente relacionados aos fins teóricos e práticos que se propõem a alcançar com a pesquisa [...], consistem na elaboração de alvos a serem alcançados com o término da pesquisa”. Nessa perspectiva, constitui-se em objetivo geral do estudo analisar as concepções dos educadores sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo *aos e com* os Pobres.

Em relação aos objetivos específicos, destacamos:

- a) contextualizar a opção pelo Serviço Educativo *aos e com* os Pobres no Ideário Educativo Lassalista e nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs;
- b) descrever o que preconizam os dispositivos legais internacionais acerca do direito à educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas;
- c) mapear, com base nos documentos constituintes do corpus investigativo, os indicativos de uma educação de qualidade;
- d) identificar, segundo as concepções dos educadores os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social;
- e) refletir sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, com base

nos achados do estudo, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo aos e com os Pobres.

Tendo presente o exposto, postulamos a seguinte tese: O Serviço Educativo aos e com os Pobres, constitui a finalidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. É a razão de ser da Missão Educativa Lassalista. A garantia do direito à educação de qualidade nas suas Comunidade Educativas é o resultado de investimentos feitos pela Província La Salle Brasil-Chile e, também, do compromisso de seus educadores.

Trazemos à tona a reflexão realizada pelo Irmão Superior Geral, no documento do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs:

Temos visto obras dedicadas aos pobres sendo fechadas por motivos exclusivamente econômicos, enquanto instalações escolares para o serviço a estudantes das classes média e rica estão se expandindo. Nos fóruns de reflexão pedagógica, tanto em nível nacional como internacional, nada se ouve que proceda dos educadores lassalistas. Mesmo que tenha havido uma crise financeira global, nossa vida pessoal e comunitária mal e mal experimentou alguma inadequação, o que causou uma desconexão entre nossas vidas e a realidade econômica do povo a que servimos. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 8).

Temos ciência de todos os desafios que se colocam à manutenção das Comunidades Educativas destinadas aos estudantes em situação de vulnerabilidade social e que as mesmas consomem recursos gerados pelas Comunidades com estudantes pagantes.

Com o passar do tempo e por causa de várias mudanças, especialmente nos cenários político e econômico, e na própria legislação do país, cada vez mais o atendimento gratuito aos mais necessitados tem se tornado um desafio. Contudo, partindo do pressuposto de que o Serviço Educativo aos e com os Pobres é uma prioridade, por que existem tantas disparidades entre as Comunidades Educativas? Talvez com esta investigação não tenhamos condições de responder tal questionamento, mas entendemos que precisamos tê-lo presente e encontrar possíveis respostas e modos de enfrentamento. Dessa forma, a sustentabilidade das obras educativas Lassalistas é fundamental para que possam ser realizados investimentos para atender aos que mais necessitam, mantendo acesa a chama do ideal que motivou o início da Congregação.

2.3 Unidades de análise

Em relação às unidades de análise num Estudo de Caso, Yin (2001, p. 43) explica que “a definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais foram definidas”. A unidade de análise pode ser um indivíduo, uma empresa ou um processo como uma mudança organizacional.

Nesta pesquisa, as unidades de análise são oito Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativos *aos e com os Pobres*, situadas no Brasil, em cinco estados:

- a) no Rio Grande do Sul: Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre), Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre), Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul) e Escola Fundamental La Salle Pelotas (Pelotas);
- b) no Pará: Escola Fundamental La Salle Ananindeua (Ananindeua);
- c) no Maranhão: Colégio La Salle Zé Doca (Zé Doca);
- d) no Rio de Janeiro: Escola La Salle Rio de Janeiro (Niterói); e
- e) em São Paulo: Escola La Salle Botucatu (Botucatu).

Passamos agora à caracterização de cada uma das unidades de análise.

a) *Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre/RS)*

A Escola Fundamental La Salle Esmeralda está presente na Vila Esmeralda, Bairro Agronomia, em Porto Alegre, desde 31 de agosto de 1981, como resultado da ideia de abrir uma escola de bairro surgida em 1970, em caráter missionário. Dispõe, hoje, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e demais serviços para a promoção social da comunidade local. Atende 610 estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e conta com um grupo de 25 educadores.

b) *Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre/RS)*

A Escola de Ensino Fundamental La Salle Pão dos Pobres foi incorporada à Rede La Salle em 2008 e está anexa à Fundação O Pão dos Pobres. Originou-se a partir de uma necessidade de suprir uma aspiração em relação à formação das crianças, jovens e adolescentes órfãos, acolhidos e assistidos pela Fundação. Os

alunos desta Escola provêm de diversos bairros de Porto Alegre e da Grande Porto Alegre, nos quais predominam ambientes de acentuada vulnerabilidade social. A maioria dos alunos, portanto, vive num contexto de discriminação social, onde a violência, a desintegração familiar e a precariedade econômica estão presentes diariamente. Atende 500 estudantes e possui um corpo docente composto por 24 educadores.

c) Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul/RS)

A Escola Fundamental La Salle Sapucaia, de Sapucaia do Sul, foi inaugurada no Loteamento Jardim América em 7 de abril de 2000, tendo como missão promover o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade. Com proposta pedagógica diferenciada, desenvolvida em ciclos de ensino, busca fazer frente a alguns mecanismos desumanizantes instalados naquela realidade: fragmentação do saber, fracasso escolar, evasão e outros aspectos que reforçam a exclusão social. A Escola atende 340 crianças e jovens em situação de alto grau de vulnerabilidade social, e possui um corpo docente composto por 20 educadores.

d) Escola Fundamental La Salle Pelotas (Pelotas/RS)

A Escola Fundamental La Salle Pelotas iniciou suas atividades em 11 de maio de 1964, com o objetivo de atender as crianças carentes da então “Vila dos Agachados”, hoje, Vila Cruzeiro do Sul. O bairro continua sendo um dos mais pobres e desassistidos de Pelotas. Com a educação oferecida dentro da linha da formação integral, a Escola tem sido uma das maiores contribuições para a transformação social da região. Atende 756 estudantes e possui um corpo docente composto por 32 educadores.

e) Escola Fundamental La Salle Ananindeua (Ananindeua/PA)

A Escola Fundamental La Salle Ananindeua foi inaugurada em julho de 2006. Inserida na periferia de Ananindeua, tem como objetivo fortalecer a autonomia de pessoas em situação de vulnerabilidade social através da educação e da integração no mercado de trabalho. Assim como outras cidades da Região Norte, Ananindeua

apresenta inúmeros problemas estruturais em âmbito social, educativo e da saúde. O Bairro Icuí-Guajará, onde se localiza a Escola, possui um alto índice de mortalidade de jovens por ser ponto de tráfico de drogas. Atende 80 estudantes da educação infantil - pré I e II, possui um corpo docente composto por 2 educadores.

f) Colégio La Salle Zé Doca (Zé Doca/MA)

Em 1994, o Centro de Educação Popular La Salle (CEPLAS) foi inaugurado na cidade de Zé Doca, no Estado do Maranhão, com a proposta de oferecer reforço escolar para atender crianças do Ensino Fundamental. Em 2015 o CEPLAS se tornou Colégio La Salle Zé Doca, contemplando alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. O Ensino Fundamental funciona no turno matutino e o Ensino Médio no turno vespertino. Atende 484 estudantes e possui um corpo docente composto por 20 educadores.

g) Escola La Salle Rio de Janeiro (Niterói/RJ)

A Escola La Salle Rio de Janeiro, inaugurada em julho de 2009, é uma entidade filantrópica que oferece Educação Infantil. Destinada a atender crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, a Escola acolhe mais de 100 alunos, todos de famílias carentes, em tempo integral. Os estudantes recebem almoço e lanches, além de uniforme escolar e material didático, e são auxiliados por professores, em sua maioria formados pelo curso de Pedagogia da Unilasalle/RJ, e colaboradores altamente qualificados. Atende 100 estudantes e possui um corpo docente composto por 8 educadores.

h) Escola La Salle Botucatu (Botucatu/SP)

A Escola La Salle Botucatu está localizada na cidade de Botucatu, município do interior de São Paulo. É conhecida como "cidade dos bons ares", pelo excelente clima e ar que se respira, vindo da costa. Oferece Educação Infantil e tem por finalidade viabilizar e concretizar programas e atividades voltadas para a Educação, que visam garantir os direitos fundamentais da criança em situação de vulnerabilidade social. Atende 288 crianças e possui um corpo docente composto por 18 educadores.

2.4 Procedimentos para a autorização e participação no estudo

Inicialmente, solicitamos ao presidente da Rede La Salle a autorização para realização da pesquisa junto as escolas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, situadas no Brasil. (cf. Apêndice B).

Com a devida autorização, realizamos um contato telefônico com o diretor de cada Comunidade Educativa a fim de apresentar a proposta de investigação, informando que a pesquisa conta com a autorização do Provincial da Província La Salle Brasil-Chile (cf. Apêndice C).

Após, enviamos um e-mail aos diretores favoráveis à pesquisa, apresentando o Termo de Autorização para a realização do estudo, o qual foi assinado para confirmar a anuência (cf. Apêndice D). Posterior à assinatura do Termo, a Direção foi convidada a divulgar entre o corpo docente a intenção da pesquisa em tela, informando que, posteriormente, cada educador receberia um e-mail com o convite e mais informações a respeito do estudo.

Na sequência, encaminhamos para cada educador recebeu um e-mail com a apresentação da pesquisa e a formalização do convite para participar do estudo. Os educadores dispostos a participar da pesquisa, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado. (cf. Apêndice E).

2.5 Participantes do estudo

Do conjunto total de 149 educadores que exercem a docência em alguma das oito Comunidades Educativas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, situadas no Brasil, aceitaram participar da pesquisa 97 (65%) por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Outrossim, importante destacar, que somente uma Comunidade não teve nenhum educador respondente, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 – Comunidades Educativas de Serviço Educativo aos e com os Pobres



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Em relação ao tempo de exercício da docência, conforme apresentamos na tabela 1, é possível, constatar que, no conjunto de 97 professores, 72 (74%) dos professores atuam no período entre 1 a 10 anos.

Tabela 1 – Tempo de exercício da docência na Comunidade Educativa

Tempo	Frequência
4 meses – 11 meses	11
1 ano – 10 anos	72
11 anos – 20 anos	09
21 anos – 30anos	04
31 anos - 40 anos	01
Total	97

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Em relação a carga horária semanal, conforme apresentamos na tabela 02, é possível, constatar que, no conjunto de 97 professores, 42 (43%) dos professores tem uma carga horária entre 11h e 20h semanais.

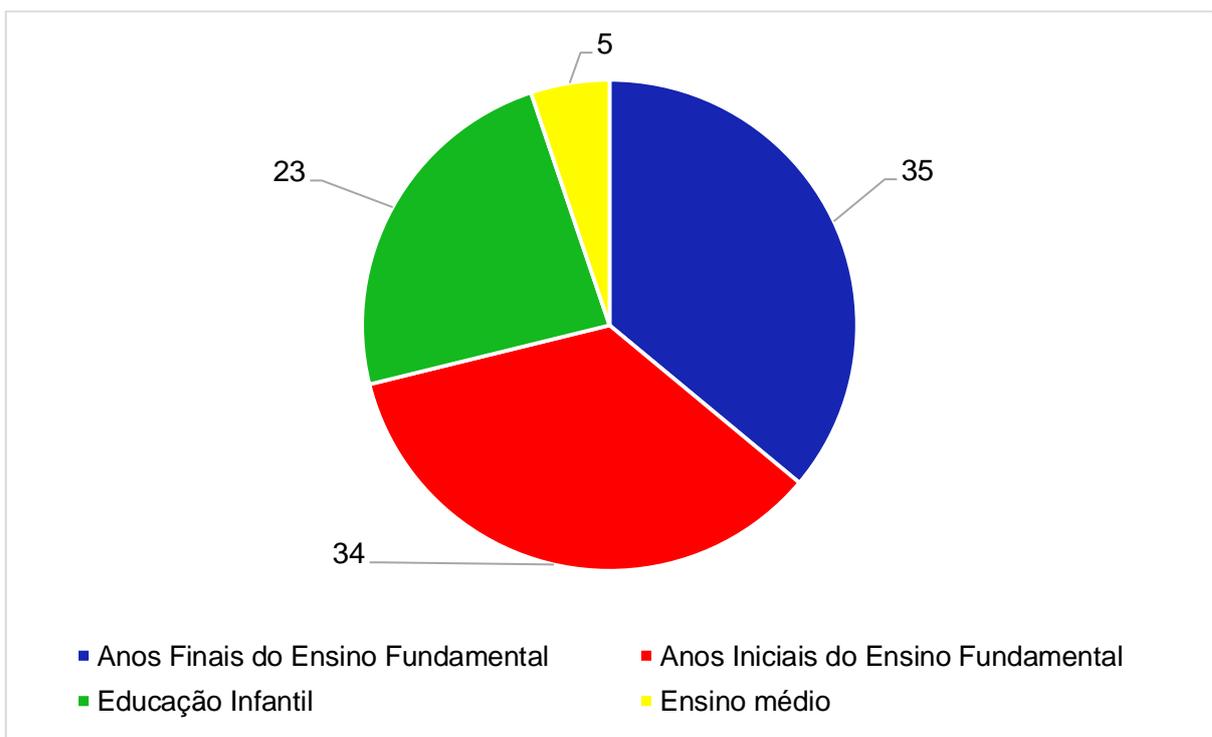
Tabela 2 – Carga horária semanal

Carga horária	Frequência
1h - 10h	07
11h – 20h	42
21h – 30h	26
31h – 40h	13
40h – 44h	09
Total	97

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

No gráfico 2, apresentamos dados relativos aos níveis de ensino de exercício da docência. Importante destacar que, do conjunto de 97 educadores, 35 (36%) atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 – Nível de ensino em que os educadores exercem a docência



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Em relação a faixa etária dos educadores respondentes, conforme apresentamos na tabela 3, é possível, constatar que, 44 (45%) desses educadores situam-se na faixa etária entre 31 e 40 anos.

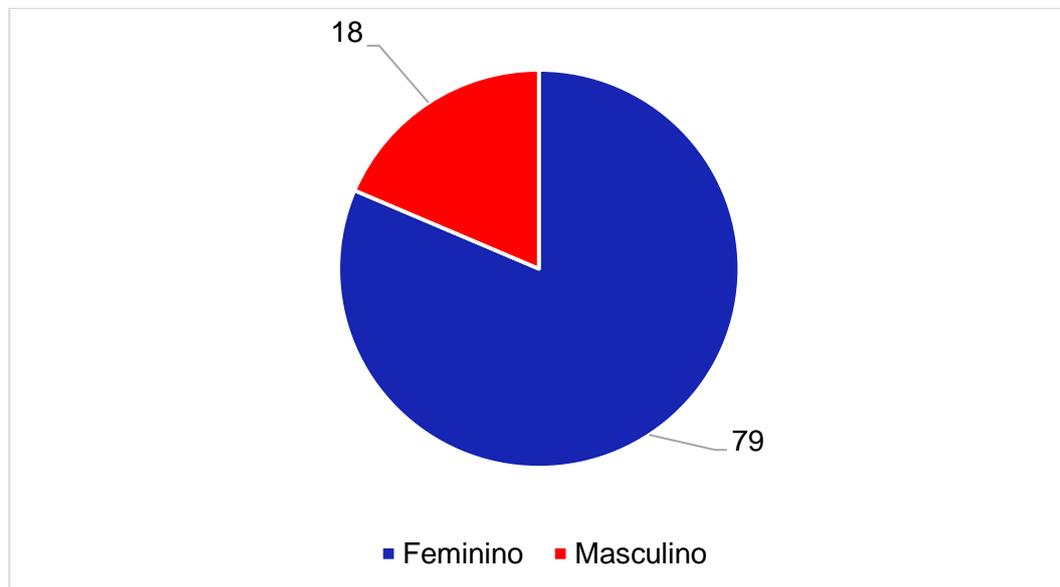
Tabela 3 – Faixa etária

Faixa etária	Frequência	Porcentagem
21 – 30	20	21%
31 – 40	44	45%
41 – 50	22	23%
51 – 60	09	9%
61 - 70	02	2%
Total	97	100%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

No que se refere ao sexo, no conjunto de 97 educadores 79 (81%) são femininos e 18 (19%) masculino conforme ilustra o gráfico 3.

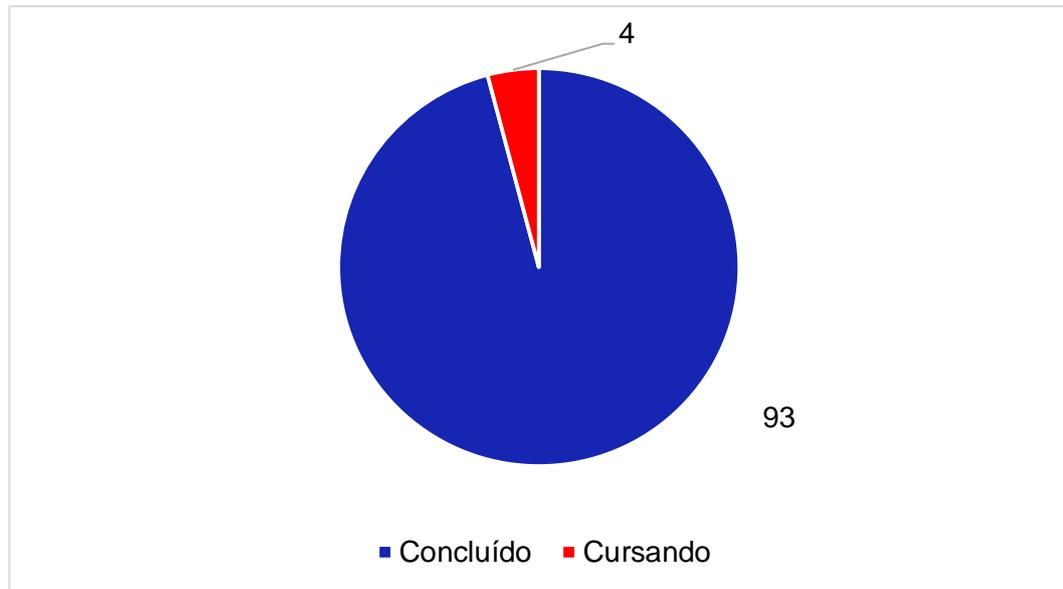
Gráfico 3 – Sexo



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Quanto à formação, em nível de graduação, no conjunto de 97 educadores, 93 (96%) informaram já ter concluído e 4 (4%) estão cursando de acordo com o gráfico 4.

Gráfico 4 – Curso de Graduação



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

O quadro 3, apresenta os nomes dos cursos de graduação finalizado ou em curso. Importante destacar que, 63 (52%) possuem a graduação em Pedagogia, e alguns educadores possuem mais de uma graduação.

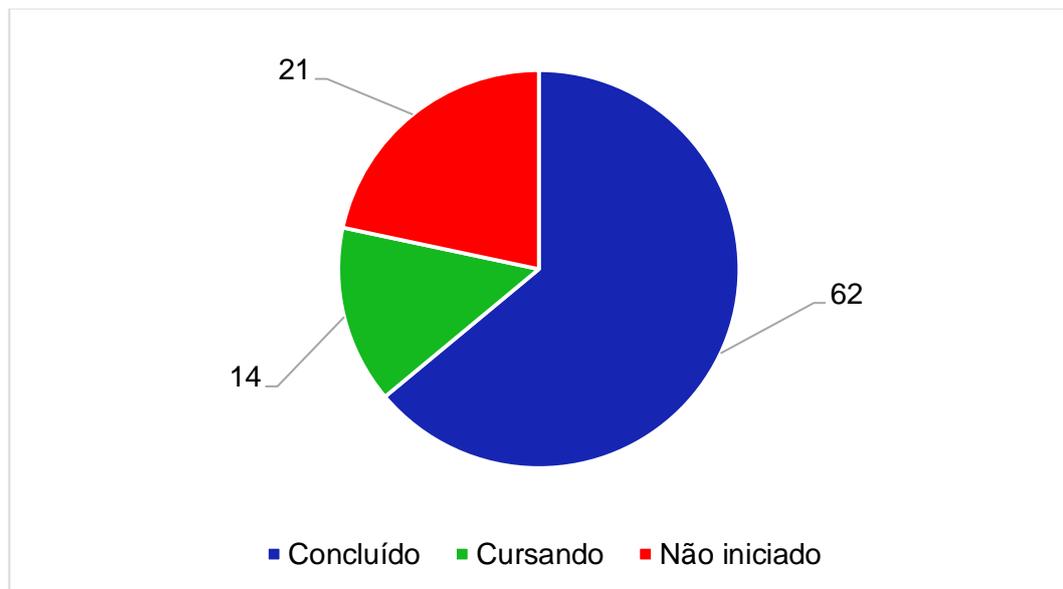
Quadro 3 – Curso de Graduação

Curso	Frequência
Administração de empresas	01
Arquitetura	01
Artes Visuais	01
Biologia	03
Comunicação Social	01
Dança	01
Educação física	05
Filosofia	05
Geografia	01
História	05
Jornalismo	01
Literatura	02
Licenciatura em Letras: Português e Português/Inglês	15

Curso	Frequência
Logística	01
Matemática	09
Pedagogia	63
Psicopedagogia institucional e clinico	01
Química	01
Serviço Social	01
Sociologia	01
Teologia	01
Tradutor intérprete	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Gráfico 5 – Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu*



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Do conjunto de 97 professores, 21 (22%), informam estar cursando e 14 (22%) não iniciou algum curso de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização, conforme ilustra o gráfico 5.

Quadro 4 – Curso de Pós-graduação *Lato Sensu*

Cursos	Frequência
Psicopedagogia	22

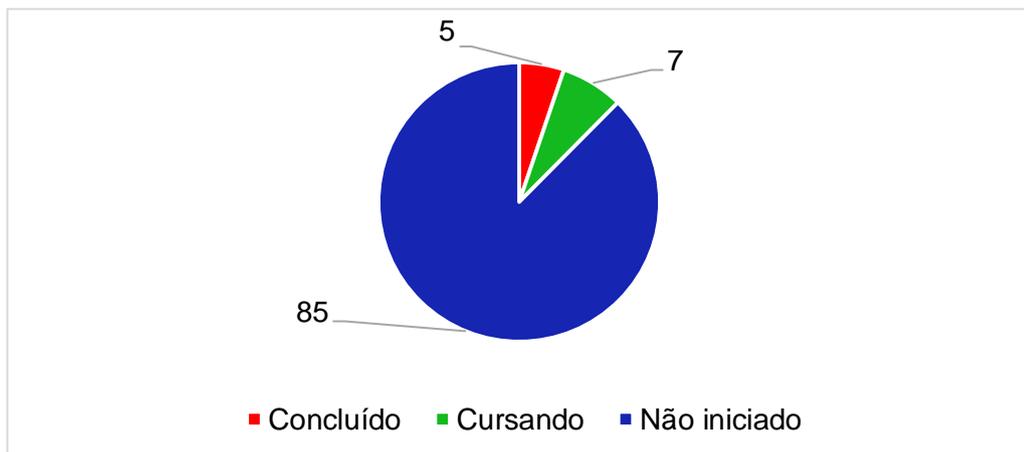
Cursos	Frequência
Educação Infantil e Séries Iniciais	06
Orientação Educacional	06
Metodologia da Educação Infantil	04
Supervisão Escolar	04
Alfabetização e Letramento	03
Alfabetização Teoria e Práxis	03
Gestão Educacional	03
Gestão Escolar	03
Metodologias de Ensino em matemática	03
Educação Ambiental	02
Educação e Novas Tecnologias	02
Educação Inclusiva	02
Filosofia da educação	02
Formação lassalista	02
Língua Portuguesa	02
Análises Clínicas e Toxicologia	01
Atendimento Educacional Especializado	01
Bioética	01
Ciência e Tecnologia na Educação	01
Coordenação Pedagógica	01
Dinâmica de Grupos	01
Educação	01
Educação em História e Geografia	01
Educação Física aplicado ao tratamento de doenças	01
Educação Física Escolar	01
Educação Matemática	01
Estudos Linguísticos de Textos	01
Gestão	01
Gestão de pessoas	01
Gestão e Planejamento escolar	01
<i>Google for education</i>	01
História e Cultura Afro-brasileira	01
Linguagens verbais e visuais e suas tecnologias	01
Literatura	01
Literatura Brasileira	01
Matemática	01
Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira	01

Cursos	Frequência
Metodologia do Ensino da Arte	01
Metodologia do Ensino de Física	01
Metodologia do Ensino de geografia	01
Mídias na Educação	01
Neurociência Aplicada ao Desenvolvimento e Aprendizagem Humana	01
Neuropsicologia na Educação Inclusiva	01
Neuropsicopedagogia	01
Planejamento Escolar	01
Planejamento no Trabalho Social	01
Práticas de Letramento e Alfabetização	01
Não possui formação nesse nível	18

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

O quadro 4, apresenta os nomes dos cursos de pós-graduação *lato sensu* finalizado ou em curso. Importante destacar que, 22 (18%) dos educadores possuem a especialização em Psicopedagogia, e 18 (15%) não possuem nenhuma especialização.

Gráfico 6 – Curso de Mestrado



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Do total de 97 educadores que participaram da pesquisa, 5 (5%), informam ter concluído, 7 (7%) estar cursando e 85 (88%) não iniciou algum curso de mestrado, conforme ilustra o gráfico 6.

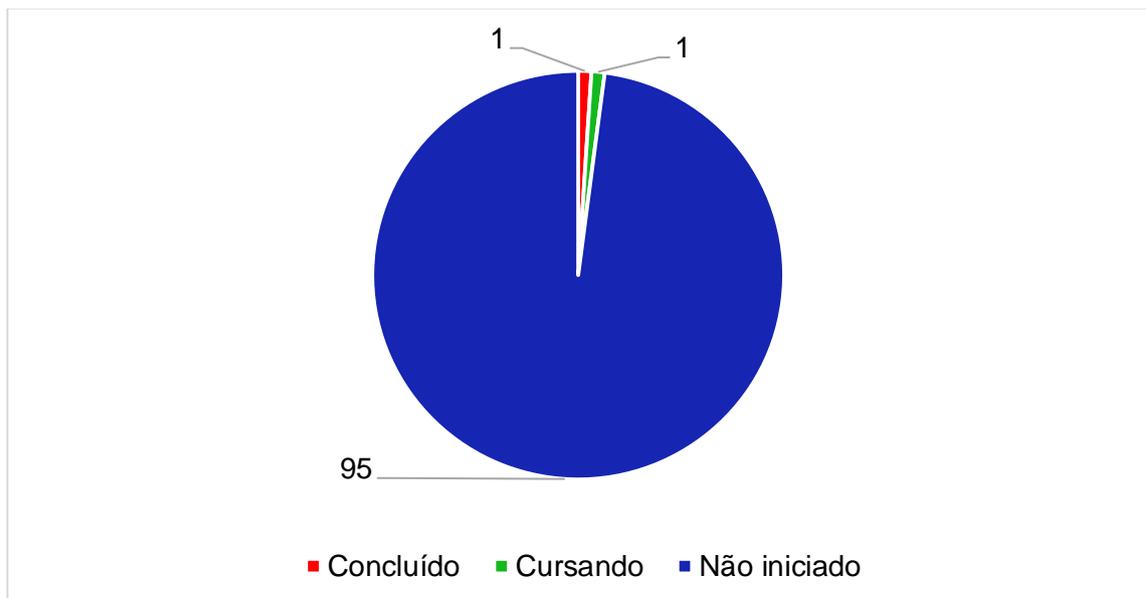
Quadro 5 – Curso de Mestrado

Curso	Frequência
Não possui	84
Ensino de matemática	04
Educação	03
Ensino de História	02
Ciências Ambientais	01
Comunicação Social	01
Educação Inclusiva	01
Ensino de Ciência	01
Esporte e cultura	01
Filosofia das Diferenças	01
Matemática	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

O quadro 5, apresenta os nomes dos cursos em nível de Mestrado finalizado ou em curso. Importante destacar que, 15 (15%) dos educadores possuem Mestrado ou estão cursando, sendo que destes, 4 (4%) são da área de Matemática e 84 (92%) dos educadores não possuem formação nesse nível acadêmico.

Gráfico 7 – Curso de Doutorado



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Do total de 97 educadores que participaram da pesquisa, 96 (98%), informam que não iniciou algum curso em nível de Doutorado, conforme ilustra o gráfico 7.

Quadro 6 – Curso de Doutorado

Curso	Frequência
Não possui	95
Matemática	01
História	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

O quadro 6, apresenta os nomes dos cursos em nível de Doutorado finalizado ou em curso. Importante destacar que, 2 (2%) dos educadores possuem ou estão cursando de Doutorado, na área de Matemática e História.

2.6 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 165), consiste na “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

Yin (2001) orienta que no Estudo de Caso seja realizada a triangulação de dados como estratégia de validação. Portanto, o autor recomenda que se empreguem múltiplas fontes de evidência em relação ao mesmo fenômeno, estabelecendo uma cadeia de evidências que possibilite a percepção de situações capazes de legitimar o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais. O autor esclarece que

[...] um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências. [...] O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...], qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (YIN, 2001, p.120).

Yin (2001, p. 121) chama a atenção que

Ao mesmo tempo, a utilização de várias fontes de evidências impõe um pesado fardo, insinuado anteriormente, sobre você e sobre qualquer outro pesquisador de estudo de caso. Em primeiro lugar, porque a coleta de dados a partir de várias fontes é muito mais cara do que aquela realizada a partir de uma fonte única. Mais importante do que isso, cada pesquisador precisa saber como conduzir a ampla variedade de técnicas utilizadas para a coleta de dados. [...] Se qualquer uma dessas técnicas for utilizada incorretamente, a oportunidade de se dedicar a uma série mais ampla de questões, ou estabelecer linhas convergentes de investigação, pode acabar se diluindo. Essa exigência de administrar técnicas múltiplas de coleta de dados levanta, por conseguinte, questões importantes sobre o treinamento e a perícia do pesquisador de estudo de caso. Infelizmente, muitos programas de treinamento da graduação priorizam apenas uma espécie de atividade de coleta de dados, e o estudante bem-sucedido provavelmente não terá a chance de trabalhar com as outras. [...] todo pesquisador de estudo de caso deve ser bem-versado em uma gama de técnicas para a coleta de dados, a fim de que o estudo de caso possa se valer de várias fontes de evidências. Sem essas fontes múltiplas, estará se perdendo uma vantagem inestimável da estratégia de estudo de caso.

Tendo presente as vantagens e os cuidados apontados por Yin (2001) na adoção de várias fontes de evidência, neste estudo optamos pela utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a análise documental, o questionário e o memorial descritivo. Yin (2001, p. 111), ao se reportar à análise documental, explica que

Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo, os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e específicas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade. Terceiro, é possível fazer inferências a partir de documentos. Por exemplo, ao observar a lista de distribuição de um documento específico você pode encontrar novas questões sobre comunicações e redes de contato dentro de uma organização.

Essas inferências, no entanto, devem ser tratadas somente como indícios que valem a pena serem investigados mais a fundo em vez de serem tratadas como descobertas definitivas, já que as inferências podem se revelar mais tarde como sendo falsas indicações. (YIN, 2001). Continua o autor explicando que

Devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados, ao realizar estudos de caso. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta. (YIN, 2001, p. 111).

Conforme Godoy (1995, p. 23), “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Nessa linha reflexiva, partilhamos a compreensão de Flick (2009, p. 232), quando o autor refere que ao “decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação”. O autor continua explicando que

O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidas, e assim por diante. (FLICK, 2009, p. 232-233).

No entender de Appolinário (2009, p. 67), o documento é “Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.” Pádua considera como documento “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para *consulta, estudo ou prova.*” (PÁDUA, 2011, p. 69, grifo da autora).

Assim, no que se refere à análise documental, serão analisados dois grupos de documentos. O primeiro grupo é oriundo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, contemplando-se documentos desde o nível mundial até o âmbito do Brasil, conforme ilustra a figura 1. Tendo presente o exposto por Flick (2009) temos ciência de que os documentos selecionados para o estudo possuem a peculiaridade de terem sido elaborados com a finalidade de difundir e socializar o Ideário Educativo Lassalista entre os Lassalistas, compreendidos como todos aqueles que atuam nas Comunidades Educativas, sejam Irmãos ou não.

Figura 1 – Documentos dos Irmãos das Escolas Cristãs



Fonte: Autoria própria, 2017.

Na sequência, contextualizamos cada um dos documentos constituintes do *corpus* do estudo.

a) Documentos do 45º Capítulo Geral

O Capítulo Geral acontece desde a fundação da Instituição, em 1680, na França. Atualmente é realizado no Centro do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em Roma-Itália, a cada sete anos. O Capítulo é formado por Irmãos capitulares eleitos representantes das Províncias Lassalistas dos cinco continentes. Este documento define as perspectivas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. E a ocasião do Capítulo Geral é quando ocorre a eleição do Irmão Superior Geral e seus Conselheiros.

O documento do 45º Capítulo Geral salienta que: “Cada Capítulo se baseia no trabalho organizado pela comissão preparatória. Fundamenta-se, também, nas reflexões profundas do Irmão Superior, dos Irmãos Conselheiros e em diversos Encontros de Irmãos e Leigos Lassalistas”. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. CIRCULAR 469, 2014, p. 3).

b) Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA)

O documento faz parte do conjunto de dispositivos que orientam a ação educativa no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, direcionando-se, especialmente, às Comunidades Educativas e demais Obras Lassalistas situadas na América Latina e no Caribe. A sigla do documento é sugestiva, tendo-se presente que no idioma espanhol a palavra *perla* significa pérola, joia, gema, termos estes associados a pedras preciosas. Desse ponto de vista, o PERLA é considerado uma preciosidade enquanto projeto direcionado à realidade latino-americana e caribenha, sinalizando orientações para a efetivação da Missão Educativa Lassalista neste contexto.

c) Primeiro Capítulo Provincial, da Província La Salle Brasil-Chile

Assim como o Capítulo Geral, que acontece em nível de Instituto, o Capítulo Provincial é realizado quadrienalmente no âmbito de cada uma das Províncias, por meio de Assembleia constituída pelos Irmãos eleitos. Ele define, com base no Capítulo Geral e outros dispositivos do Instituto e da própria Província, a partir da avaliação das determinações do Capítulo anterior, as diretrizes para as Comunidades Religiosas e Educativas a serem observadas nos próximos anos. Para contemplar e atender às demandas oriundas da reestruturação das Províncias Lassalistas de Porto Alegre e de São Paulo e do Chile, que foram unificadas para formar a atual Província La Salle Brasil-Chile. Em 2012, foi realizada a Assembleia do Primeiro Capítulo Provincial desta Província. O Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA) foi aprovado na VII Assembleia Regional da Missão Educativa em nível de América Latina e Caribe, realizada em Fusagasugá, Colômbia, em fevereiro de 2001, com representantes de Irmãos e colaboradores dos países onde há presença lassalista.

d) Projeto Provincial, da Província La Salle Brasil-Chile

De acordo com o Projeto Provincial, tal documento

[...] é constituído por um horizonte inspirador, políticas, prioridades, áreas estratégicas, acompanhamento e avaliação. O horizonte inspirador significa os nossos sonhos de Província, considerando nossa experiência fundacional e

os sinais dos tempos que emergem dos novos cenários, integrando missão e visão, com a perspectiva de atualizar constantemente as nossas narrativas lassalistas. As políticas, alicerçadas nos princípios da nossa tradição cristã e lassalista, constituem nossas “*modus operandi*” para transformar em realidade nosso sonho de Província. As prioridades, por sua vez, são os itinerários institucionais através dos quais queremos caminhar em direção ao nosso horizonte Provincial. As áreas estratégicas são os espaços vitais, em nossos itinerários, onde gradualmente realizamos nosso sonho de Província. A partir do horizonte inspirador, das políticas, das prioridades e das áreas estratégicas serão estabelecidas ações. E, finalmente, como em todo e qualquer projeto, o acompanhamento e a avaliação serão fundamentais para que ele possa ser uma realidade significativa na vida da Província. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 2, grifo do documento).

Dessa forma, o Projeto Provincial, articulado aos demais dispositivos, sinaliza para a ação dos lassalistas a ser realizada num determinado período temporal.

e) Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile é um documento que explicita os fundamentos e princípios que orientam a ação educativa nas Comunidades Educativas. Assim com o Primeiro Capítulo Provincial e o Projeto Provincial, com a reestruturação canônica das Províncias Lassalistas de Porto Alegre, de São Paulo e da Delegação do Chile, a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile foi revitalizada no decorrer do ano de 2014. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b). Na apresentação do documento é feita a seguinte afirmação:

Entendemos que a Proposta Educativa Lassalista está em permanente construção e reconstrução, visto o processo de mudança do mundo contemporâneo, os desafios crescentes da missão educativa, o surgimento de novas tendências pedagógicas e a reconhecida intenção de todos os educadores da Província La Salle Brasil-Chile de se manterem criativamente fiéis à herança pedagógica lassalista. Por isso, convidamos a todos os Lassalistas para assumirem, pessoal e comunitariamente, esta Proposta Educativa sob os princípios do diálogo, da fraternidade e da participação, para que ela seja eficiente e eficaz, cumprindo sua intencionalidade, seus objetivos e seus ideais. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 7).

Como objetivos da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, destaca-se:

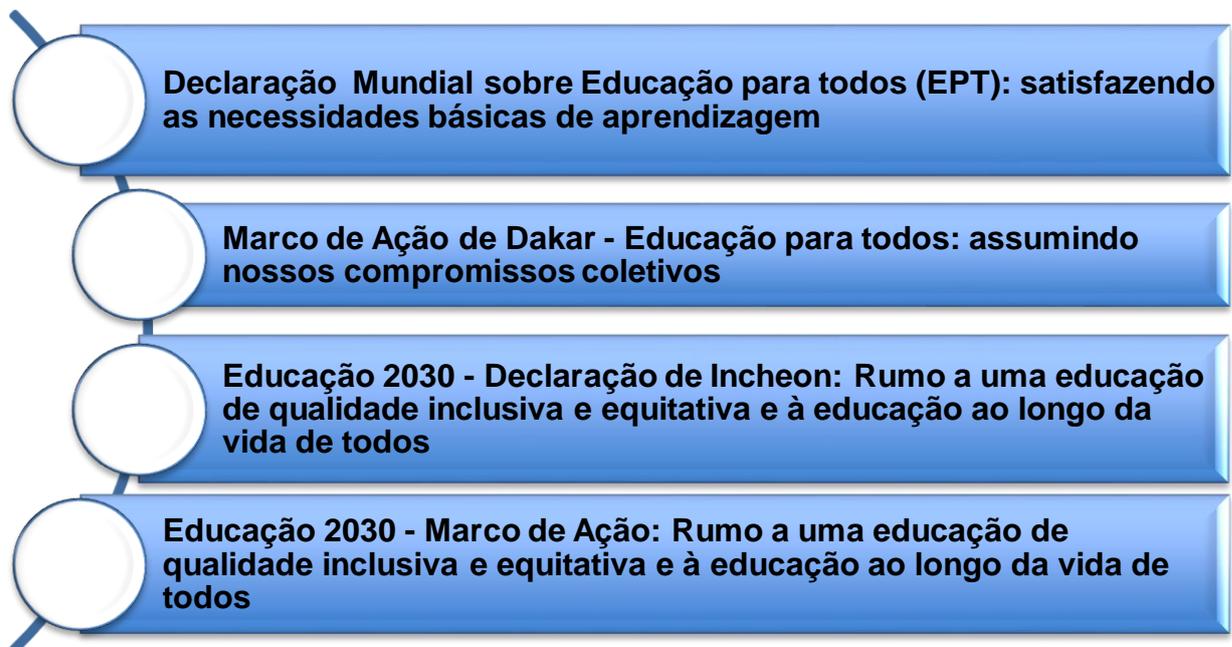
- a) Atualizar e compartilhar a pedagogia e o carisma educativo lassalistas;
- b) Manter permanente diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma, as normas e as regulações legais de cada país;

- c) Constituir-se em referencial para a gestão e o planejamento da práxis pedagógica e pastoral, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais;
- d) Ser um documento de referência para a construção de projetos, processos e ações pedagógico-acadêmicas das instituições educativas;
- e) Ser um marco referencial para a autoavaliação e o acompanhamento dos indicadores de qualidade e de eficácia da instituição;
- f) Auxiliar na melhoria da qualidade das ações educativas e pastorais das instituições, para promover a formação integral, a permanência e o êxito do educando. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 9-10).

Importante destacarmos que, etimologicamente, o termo *carisma* se originou a partir do grego *khárisma*, que significa *graça ou favor*. No âmbito religioso, o carisma é considerado um dos dons do Espírito Santo, conforme dita a religião cristã, principalmente a doutrina católica e evangélica. Para os cristãos, este *Dom do Espírito Santo* só é atribuído àqueles que anseiam seguir e servir a Deus

O segundo grupo de documentos, dividido em dois subgrupos, refere-se aos dispositivos legais que regulam e orientam a ação educativa em nosso país. O subgrupo 1 diz respeito aos dispositivos legais difundidos pela UNESCO a partir da década de 90, conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 – Dispositivos legais difundidos pela UNESCO



Fonte: Autoria própria, 2017.

Na sequência, contextualizamos cada um dos documentos constituintes do *corpus* do estudo.

- a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, e organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a Conferência foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos: *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem* (1990), com o intuito de impulsionar os esforços para oferecer educação adequada para toda a população em seus diferentes níveis de ensino.

- b) Marco de Ação de Dakar – Educação para todos: assumindo nossos compromissos coletivos.

O Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos é um documento decorrente das reflexões oriundas do Fórum Mundial de Educação 2000, realizado em abril de 2000, na capital do Senegal, Dakar. Nesse Fórum foram retomados os objetivos e as metas assumidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), tendo presente a consideração do reduzido avanço obtido em relação ao proposto. Reafirma-se a ideia de que

A visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel crítico na outorga de poder aos indivíduos e na transformação das sociedades. Entre seus princípios essenciais encontram-se o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação dos recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente para o ensino; e o fortalecimento das parcerias. Lamentavelmente, a realidade tem focado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa eficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero. Não resta dúvida de que são tremendos os obstáculos para alcançar a Educação para Todos. Contudo, eles podem e devem ser superados. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 15).

O documento faz um chamamento para que todos assumam, coletivamente, este compromisso, salientando que “Os governos têm a obrigação de assegurar que os objetivos e as metas de EPT sejam alcançados e mantidos [...] por meio de amplas

parcerias no âmbito de cada país, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.” (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 8). O Marco de Ação de Dakar estabelece os seguintes objetivos a serem perseguidos:

- I - Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente a das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II - assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;
- III - Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV - Alcançar uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V - Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI - Melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis a todos, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.

O ano de 2015, foi estabelecido para a avaliação do cumprimento desse conjunto de metas.⁴

c) Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.

A Declaração de Incheon é decorrente do Fórum Mundial de Educação de 2015, realizado na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. No preâmbulo do documento é salientado que

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade políticas serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande

⁴ Dedicamo-nos à reflexão sobre o desempenho do Brasil em relação a cada uma dessas metas no capítulo: O Direito à educação de qualidade.

preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos. Recordamos o Acordo de Mascate, desenvolvido por meio de amplas consultas e aprovado na Reunião Mundial sobre Educação para Todos (EPT) em 2014, e que ajudou a guiar com sucesso os objetivos de educação propostos pelo Grupo de Trabalho Aberto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Recordamos, ainda, os resultados das conferências ministeriais regionais sobre educação pós-2015 e tomamos nota das conclusões do Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015 e dos relatórios regionais de EPT. Reconhecemos a importante contribuição da Iniciativa Global Educação em Primeiro Lugar, assim como o papel dos governos e das organizações regionais, intergovernamentais e não governamentais no estímulo ao compromisso político em favor da educação. (UNESCO, CONSED, 2016, p. 3)

A Declaração de Incheon contempla cinco temas⁵, com ações a serem desenvolvidas entre 2015 e 2030, a partir dos compromissos do movimento Educação para Todos (EPT), sendo a educação de qualidade um desses temas.

d) Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.

De acordo com o documento, o Marco de Ação da Educação 2030,

[...] oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. O Marco de Ação aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado em Incheon. Ele visa mobilizar todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, e respeitem políticas e prioridades nacionais. (UNESCO, CONSED, 2016, p. 3)

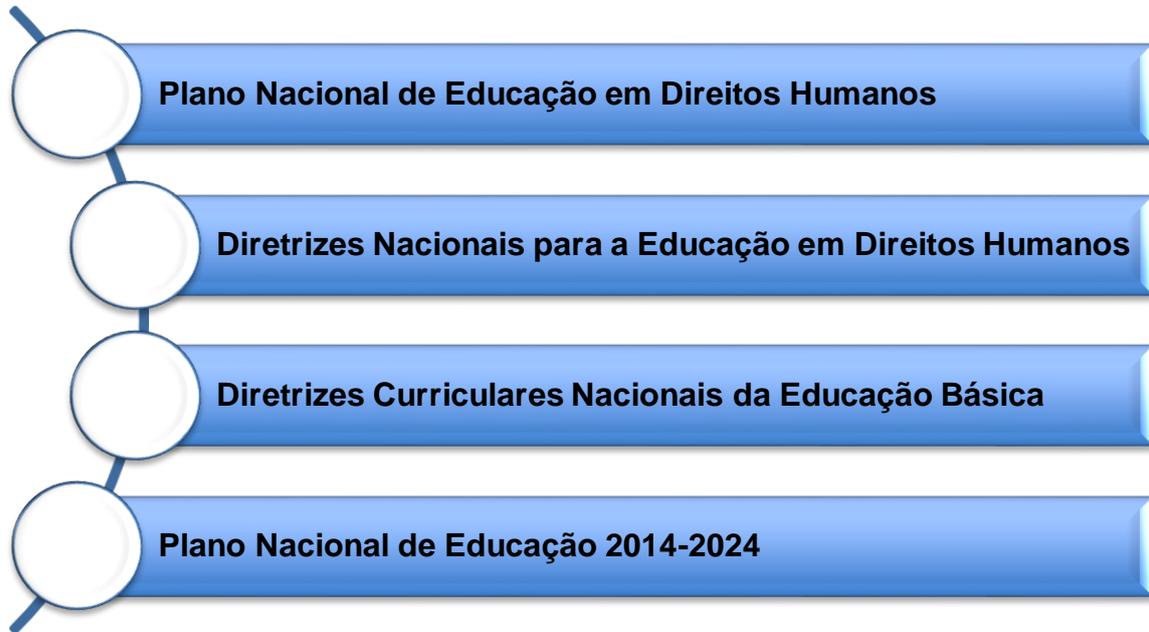
O documento está estruturado em três seções⁶, a saber: visão, fundamentos e princípios; objetivo, abordagens estratégicas, metas e indicadores; e modalidades de implementação.

⁵ Apresentamos, de forma detalhada, os temas e respectivas ações no capítulo *O Direito à educação de qualidade*.

⁶ Apresentamos, de forma detalhada, cada uma dessas seções no capítulo *O Direito à educação de qualidade*.

O subgrupo 2 diz respeito aos dispositivos legais do âmbito nacional, conforme ilustra a figura 3.

Figura 3 – Dispositivos legais do âmbito nacional



Fonte: Autoria própria, 2017.

Na sequência, contextualizamos cada um dos documentos constituintes do *corpus* do estudo.

a) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi aprovado em 2007. O documento reafirma a ideia da educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. (BRASIL, 2007, p. 25). De acordo com o documento,

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais. (BRASIL, 2007, p. 26).

A estrutura do Plano contempla, além da introdução: objetivos gerais; linhas gerais de ação; concepções e princípios; ações programáticas para a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação não formal, a Educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e a Educação e Mídia.

b) Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2013), apresentam orientações que devem ser observadas na estrutura curricular das instituições educativas, desde a Educação Básica até a Superior. Enfatizam como finalidade do ensino a promoção da educação para a mudança e a transformação social. Indica os seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades; a laicidade do Estado; a democracia; e a sustentabilidade socioambiental.

c) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) contempla as diretrizes relativas à base nacional comum e demais orientações a serem observadas por todas as redes de ensino. Na apresentação do documento, Aloízio Mercadante, na época Ministro da Educação, explica que

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Essas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (BRASIL, 2013, apresentação).

Neste documento faremos um recorte nas dimensões que nos permitam identificar os indicativos do que se compreende por educação de qualidade enquanto fundamento que embasa a proposição de tais Diretrizes.

d) Plano Nacional de Educação 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi oficializado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), com vigência até o ano de 2024. Pautado no que preconizam outros dispositivos legais que o antecedem, o PNE apresenta um conjunto de diretrizes a serem observadas e cumpridas pelos sistemas de ensino no Brasil, a saber:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. Isuperação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. valorização dos(as) profissionais da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, Art. 2º).

O PNE também define 20 metas⁷ a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos.

Com a análise desse conjunto de documentos, almejamos identificar e descrever os indicativos considerados elementares para a oferta de educação de qualidade. Tais indicativos servirão como balizadores para a incursão analítica nos conteúdos explicitados por meio dos questionários e dos memoriais descritivos, com vistas à reflexão sobre as concepções dos educadores acerca dos desafios, dos limites e das possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, como é o caso das Comunidades Educativas onde exercem a docência. Temos ciência de que, no caso dos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, os indicativos acerca do que significa educação de qualidade terão de ser inferidos no contexto dos conteúdos desses documentos, diferente dos dispositivos legais que versam diretamente sobre tal questão.

⁷ Esse conjunto de metas é foco do capítulo que discorreremos sobre o Direito à educação de qualidade.

Para identificar as concepções dos educadores acerca dos desafios, limites e possibilidades da oferta de educação de qualidade, recorreremos ao questionário (disponibilizado *on line*, por meio da ferramenta *google* formulários) e ao memorial descritivo. Gil (2008, p. 121), define o questionário como sendo uma

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

Marconi e Lakatos (2003, p. 201), apresentam as seguintes vantagens da utilização do questionário como instrumento de coleta de dados:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo;
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável;
- j) Há mais uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Como qualquer outro tipo de instrumento, o questionário também apresenta desvantagens. Marconi e Lakatos (2003, p. 202), referem as seguintes desvantagens:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam;
- b) Grande número de perguntas sem respostas;
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas;
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente;
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra;
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização;
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação;
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões;
- j) Exige um universo mais homogêneo.

Antes de sua aplicação, o questionário será submetido a um processo de validação por um grupo de professores com características similares às dos

participantes do estudo, seguindo o que sugerem autores tais como Gil (2002), Rudio (2004) e Rea e Parker (2002).

Conforme Rudio (2004, p. 114), “diz-se que um instrumento é válido quando mede o que pretende medir e é fidedigno quando, aplicado à mesma amostra, oferece consistentemente os mesmos resultados”. Gil (2002, p. 119), esclarece que

Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir.

Assim, com tal validação pretendemos averiguar aspectos, como: a clareza da redação e a objetividade das questões, buscando evitar interpretações ambíguas ou indução da resposta; se as questões propostas viabilizam a consecução dos objetivos sob as quais foram formuladas; e a própria estrutura do instrumento. Após a análise dos aspectos observados na validação, Rea e Parker (2002) explicam que compete ao pesquisador decidir sobre a necessidade de nova validação. Caso considere desnecessário, “[...] o questionário final poderá ser delineado e preparado para implementação em um estudo real”. (REA, PARKER, 2002, p. 41).

Articulado ao questionário, para identificar as concepções docentes utilizaremos o memorial descritivo sobre a trajetória de vida de cada um dos educadores, no estilo de um relato pessoal a ser elaborado por cada um deles. Corroboramos a posição de Goodson (2000, p. 71), quando o autor enfatiza que é preciso “dar voz ao professor”, pois

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, senão francamente injusto, é que durante tempos os investigadores tenham considerado as narrativas como dados irrelevantes. As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. (grifo do autor).

Assim, compreendido enquanto uma narrativa reflexiva, o memorial é um instrumento que pode disponibilizar ao pesquisador um conjunto de informações relativas à trajetória de vida de uma pessoa, as quais são descritas a partir da memória pessoal acerca delas. Chaves (2000, p. 87) observa que

A narrativa está ganhando aceitação como um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, pesquisa e ensino. Professores podem refletir sobre sua própria prática, articular valores e crenças, dar forma à teoria do ensino e aperfeiçoar o entendimento do processo decisório. A narrativa levanta a questão da voz e da autoria.

Ao relatar fatos e situações significativas, o autor do memorial articula os papéis de escritor, narrador e protagonista de sua história, atribuindo sentidos à sua trajetória na medida em que escolhe acontecimentos e explicita o que deseja compartilhar com o outro. Contudo, conforme destaca Chaves (2000, p. 88),

Embora o professor esteja sempre contando histórias de sua prática cotidiana, para seus colegas, em situações bem informais, encorajá-los a contar/escrever narrativas sobre sua vida de professor, numa situação mais formal, não é uma tarefa tão simples. Gera insegurança e muitos questionamentos, tais como o conhecimento do que seja uma narrativa, de que se compõe, o que se deve contar, que estilo exige etc.

Dessa forma, buscando minimizar possíveis inseguranças e visando mobilizar os educadores a construir seu memorial, será disponibilizada uma sugestão de roteiro com os seguintes eixos temáticos que poderão subsidiar a organização e produção da escrita: motivos da opção pelo magistério; formação pessoal-profissional ao longo de sua trajetória; fatores que contribuíram para exercer a docência numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres; descrição do contexto e das experiências vivenciadas na Comunidade Educativa; desafios, possibilidades e limites identificados durante o exercício da docência com estudantes em situação de vulnerabilidade social. Também será enfatizada a possibilidade de serem contemplados outros aspectos e dimensões que o educador considerar pertinente compartilhar. Os memoriais serão encaminhados para o e-mail do pesquisador.

Passamos, na sequência, à descrição da técnica a ser adotada para a análise dos dados.

2.7 Análise dos dados

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizaremos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que apresenta a análise de conteúdo na perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional. De acordo

com Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método, constitui-se num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Para a aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos para a interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos ou fases: a) pré- análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo Bardin (2011, p.125),

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Assim, a pré-análise objetiva sistematizar os conteúdos para que o pesquisador possa conduzir as operações sucessivas de análise. Assim, num plano inicial, a missão desta primeira fase no caso do estudo em tela é, além da escolha e da leitura flutuante dos documentos, das informações contidas nas respostas dos questionários e dos conteúdos presentes nos memoriais descritivos a serem submetidos à análise, também a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Nesta fase, Bardin (2011, p. 126-127) indica a observação das seguintes regras:

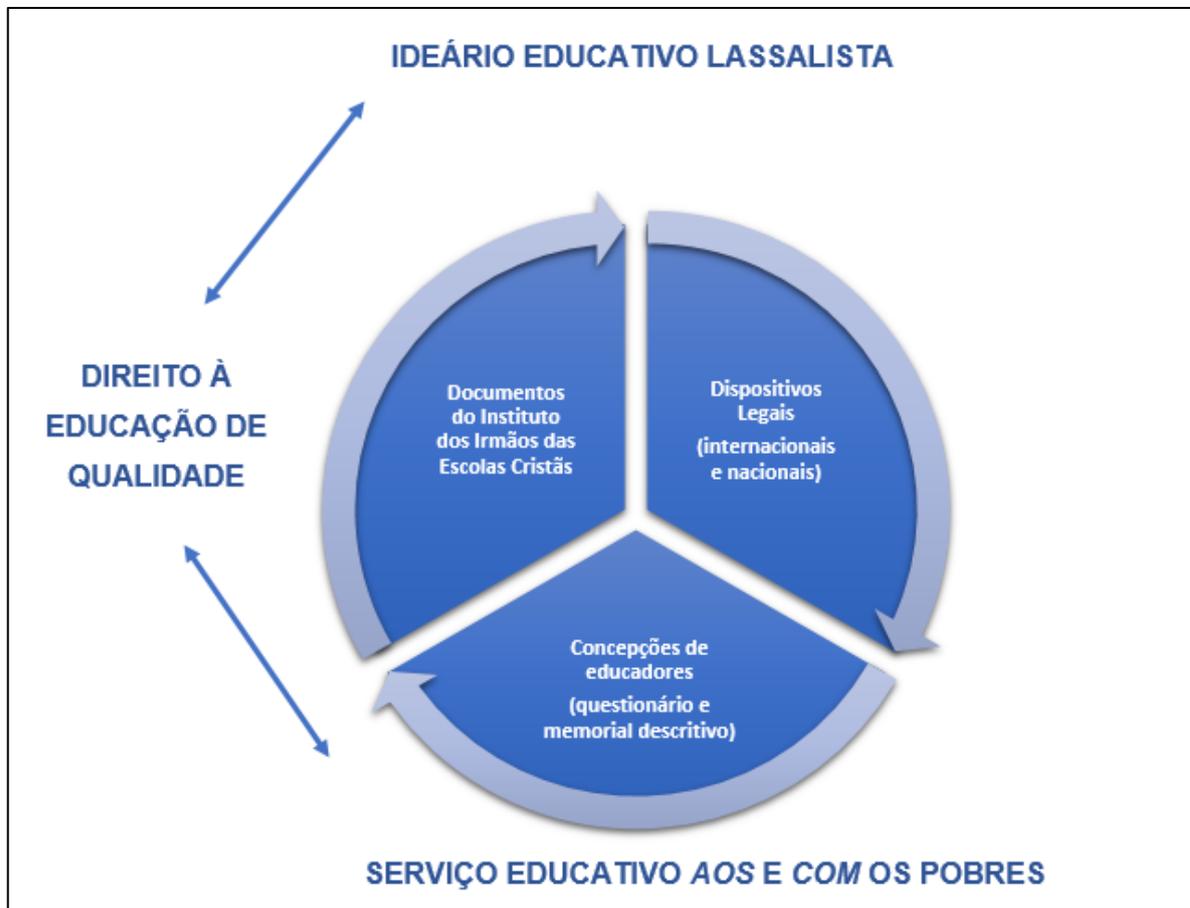
- *Regra da exaustividade*: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor.
- *Regra da representatividade*: a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
- *Regra da homogeneidade*: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
- *Regra de pertinência*: os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. (grifo da autora).

Na sequência, a fase de exploração do material é considerada por Bardin (2011, p. 131) “longa e fastidiosa, e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente

formuladas”. Por fim, na fase de tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos resultados, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos”. (BARDIN, 2011, p. 131). Dessa forma, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (Ibidem).

Feitas tais considerações, a figura 4 apresenta de forma resumida o escopo da proposta investigativa.

Figura 4 – Escopo da proposta investigativa



Fonte: Autoria própria, 2017.

Apresentado o escopo da proposta investigativa. No próximo capítulo dedicamo-nos à gênese e à trajetória do Serviço Educativo aos e com os Pobres, situando a Rede La Salle em nível mundial, no âmbito da América Latina, Caribe e Brasil.

3 O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

Neste capítulo contextualizamos a gênese e a trajetória do Serviço Educativo aos e com os Pobres, situando a Rede La Salle em nível mundial, no âmbito da América Latina, Caribe e Brasil.

3.1 O Serviço Educativo aos e com os Pobres na gênese e na trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs foi fundado em 1680, na cidade de Reims, França, pelo sacerdote católico João Batista de La Salle (1651–1719), filho de família ilustre em Reims, que por sua vez foi beneficiado pela educação aristocrática. A família fazia parte da alta nobreza da sociedade francesa e o pai de João Batista de La Salle era conselheiro da cidade de Reims. João Batista de La Salle é o mais velho dos sete filhos, sendo cinco rapazes e duas meninas. (MAILLEFER, 1991).

Na condição de cônego sentiu-se sensibilizado pela realidade de abandono e de ignorância na qual sobreviviam os filhos de artesãos e pobres na cidade de Reims, no século XVII. Com esse sentimento de solidariedade, buscou meios para fazer com que tais crianças e adolescentes tivessem acesso à educação humana e cristã de qualidade. De acordo com Silva (2016, p. 12),

Desde 1680, quando foi fundado o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, os Irmãos repetidamente renovam a declaração de seu objetivo institucional: proporcionar educação humana e cristã aos jovens, especialmente aos pobres. Desde as origens, portanto, o Instituto se autocompreende como suscitado por Deus para a evangelização e o serviço educativo dos pobres. No passado e, ainda hoje, o Instituto tem se preocupado com o que denomina serviço educativo a pobres. Essa preocupação com a educação dos mais pobres é assumida como atividade aberta e necessária a ser executada em parceria com os próprios Irmãos do Instituto e com outras instâncias ou instituições.

Desde a fundação das escolas, em 1680, na França, São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos assumiram como a principal atividade apostólica do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: o *serviço aos pobres* por meio de *escolas gratuitas*, oferecendo-lhes *educação cristã*. A explicação mais sensível para essa opção é que utilizavam essas palavras para com todas as crianças e jovens que

buscavam a escola e eram classificados como pobres, ou seja, pertencentes à classe de artesãos.

Tendo fé de que era conduzido por Deus, mesmo não sendo sua intenção inicial ocupar-se de escolas gratuitas a crianças e jovens pobres, João Batista de La Salle juntou-se aos primeiros professores e iniciaram a primeira escola em Reims, na França, em 1680, dando início ao que viria a ser o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012).

Esse processo de institucionalização da congregação religiosa e das escolas era acompanhado de algumas decisões importantes para aquela época, pois para La Salle era necessário ter uma identidade própria para aquele grupo de educadores, congregados em comunidade; essa identidade era oferecer educação escolar a crianças pobres. (POUTET; PUNGIER, 2001, p.33).

O que significa a palavra *pobre* para São João Batista de La Salle? Quem eram os pobres a partir dos quais fundou o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs? Basset (1994, p. 150) explica:

La definición del pobre, tal como se concebía el antiguo régimen, es muy amplia. El pobre es el que sufre, que es humilde, afligido, que es desgraciado. En una óptica más restringida, es el que se encuentra en la “necesidad”, el que no tiene más que su trabajo para vivir, que, al faltarle recursos, vive con la obsesión del pan cotidiano. El pobre no está totalmente sin recursos, puede tener su instrumento de trabajo, incluso unos pequeños ahorros.

Nas escolas, desde as origens, a principal atividade apostólica do Instituto tem mostrado atenção especial os alunos mais pobres. Esta opção está bem clara na primeira fórmula (BASSET, 1994, p. 150) de consagração dos Irmãos das Escolas Cristãs, que expressa claramente o desejo em “ter escolas gratuitamente”. De igual modo, o primeiro capítulo da Regra de 1705, atribuída pelos biógrafos a João Batista de La Salle, descreve que o fim do Instituto dos Irmãos das Escolas é “dar educação cristã às crianças”. (BASSET, 1994, p. 150). Porém, “na reformulação da Regra de 1725, no segundo capítulo geral, foi adicionada a palavra pobres”. (BASSET, 1994, p. 150).

A Regra é o livro onde são definidas as normas de convivência de vida dos Irmãos, e contém os princípios e valores institucionais da vida e missão da congregação.

Ao relatar a história e motivação da fundação do Instituto dos Irmãos está claro que a principal inspiração de Deus na visão de La Salle era buscar, por meio de

escolas gratuitas, romper os círculos viciosos da pobreza, do abandono e da ignorância que assolavam a sociedade naquele tempo histórico. Uma das consequências dessa situação eram as crianças, particularmente os filhos de artesãos e dos pobres, que não podiam viver bem e, portanto, na visão da Igreja Católica daquele período, estavam à margem da salvação e, ao estabelecer as escolas cristãs,

La Salle no quería excluir de ellas a las familias de ninguna de las categorías de pobres que otros podrían idear, ni tampoco a los hijos de los que podrían clasificarse entre los “ricos” o “pudientes”. [...] La Salle tenía el peligro de hacerse juez de la pobreza y de los bienes. ¿Habría podido aventurarse y tomar esa decisión? Era algo que él creía que no tenía derecho a hacer y que no podría hacer justamente. (BASSET, 1994, p. 151, grifo do autor).

Estes eram a importância e o princípio para La Salle e os primeiros Irmãos sobre a gratuidade, pois permitia manter escolas abertas a todas as crianças e dessa forma tornar realidade o objetivo expresso pelo seu Instituto, como afirma nas Regras Comuns:

O fim deste Instituto é dar educação cristã aos meninos; com este objetivo é que se encarrega das escolas, para que, estando os meninos, da manhã à tarde, sob a direção dos mestres, possam estes ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os nos mistérios da nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e assim dar-lhes a educação que lhes convém. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

A intenção de La Salle, em sua ação, era firmemente apoiar a educação das crianças menos favorecidas, sendo que no entender de Poutet e Pungier (2001, p. 129),

Sua rejeição absoluta de continuar, como era o costume, as escolas-gueto reservadas para os pobres, inova de forma radical, fazendo com que as crianças mais abandonadas se beneficiassem do tratamento igual ao das crianças mais favorecidas que buscavam aproveitar o valor educativo exemplar de suas escolas.

Nestes termos, “João Batista de La Salle, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, apontava a seus Irmãos a finalidade do seu Instituto, recém-criado: a educação humana e cristã dos meninos, especialmente dos mais pobres.” (NAVARRO, 2005, p. 2). Aos Irmãos incumbiu a seguinte missão educativa:

Estais obrigados a instruir as crianças pobres. Por conseguinte, deveis ter-lhes especial carinho e procurar o bem espiritual quanto vos for possível,

considerando-as como membros de Jesus Cristo e como seus amigos prediletos. A fé que vos anima deve induzir-vos a honrar Jesus Cristo na pessoa dos pobres e a preferi-los aos mais ricos da terra, pois são imagens vivas de Jesus Cristo, nosso divino Mestre. (LA SALLE, 2012, v. II-A. p. 191).

É neste mesmo sentido que devemos interpretar a insistência de La Salle sobre a gratuidade: para facilitar que os pobres pudessem fazer-se presentes nas escolas. “Os Irmãos, em todos os lugares, darão aula gratuitamente, e isto é essencial a seu Instituto.” (NAVARRO, 2005, p. 7).

3.2 A pobreza de então e a leitura que dela fez La Salle

João Batista de La Salle e a fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs situam-se nos séculos XVII e XVIII, em plena *Época Moderna*. O século XVII francês, também chamado *Século das Luzes*, por seu progresso nas Ciências, Letras e Artes, foi, também, um século de sombras, de pobreza, segregação e diferenças sociais enormes, de grande ignorância religiosa e educacional, de violência e de guerras. Nesse contexto histórico e social da França, Bortoluzzi (2005) apresenta a característica da pobreza:

Na França de então a pobreza era endêmica e onipresente. Vauban, Ministro de Luís XIV, no início do século XVIII, estimava que 10% da população do Reino, então de cerca de 20.000.000 pessoas, era de mendigos. Para outros, entre 5% a 20% da população era pobre e ‘sem esperanças de ascensão social’. (BORTOLUZZI, 2005, p. 15, grifo do autor).

De acordo com Garnot (1991, p. 8, grifo do autor), era ainda pior a situação enfrentada pelos miseráveis que viviam na insegurança permanente, e

As famílias eram, em geral, muito numerosas e a mortalidade infantil grande. A vida era dura e muito difícil, e o perigo da perda do trabalho tornava os menos qualificados os mais vulneráveis. Essa perda, uma doença, uma intempérie, uma colheita infeliz significava a fome e a miséria, e a incerteza quanto ao futuro: um período de recessão econômica era trágico para todos. Os salários, sempre baixos tornavam-se ainda menores pelo grande número de feriados, e não acompanhavam a elevação do custo de vida. Por isso, todos eram obrigados a trabalhar, “inclusive as crianças, em geral desde os 8 anos”.

Para minorar essa situação aflitiva do *mundo majoritário dos dominados* foi criado no século XVII o Escritório dos Pobres. Para gozar dos benefícios da assistência oficial, os pobres deviam residir numa paróquia e constar na relação dos

assistidos por ela. Os recursos provinham, em geral, da Taxa dos Pobres. A paróquia recebia as verbas do Tesouro Real através da Esmola Geral e um sacerdote as administrava. Fora dela começava “o mundo dos errantes, dos miseráveis de toda a espécie, dos desertores, dos estropiados, dos vagabundos permanentes que constituíam uma ‘população flutuante”, totalmente desassistida. (MILLIOT, 1996, p. 62, grifo do autor).

De outra parte, a forma de considerar o pobre sofreu mudanças através dos tempos. A primeira, a de vê-lo como imagem do Cristo sofredor, fora a visão da Idade Média, quando “o pobre, imagem viva de Cristo, era santificado.” (MILLIOT, 1996, p. 62). Mas, ao mesmo tempo, outra corrente começou a ganhar corpo. Para ela, “a pobreza aparecia cada vez menos como realização dos ideais cristãos.” (MILLIOT, 1996, p. 62), e os pobres, especialmente os mendigos, passaram a ser vistos, sobretudo pelas elites, como “um perigo social”, porque difusores de heresias, veiculadores de epidemias, promotores de tumultos, libertinos e vagabundos. (BORTOLUZZI, 2005). Isso recomendava separá-los do resto da sociedade, pois seria mais fácil controlá-los.

Passou-se, então, no século XVIII, à racionalização e à laicização das políticas assistenciais, que assumiram um caráter utilitário e pedagógico: os pobres deviam merecer a esmola que recebiam e aprender os rudimentos de uma profissão. Surgiram os “ateliês” de caridade. Foi a segunda etapa, que abriu o caminho para a terceira, a da exclusão dos mendigos da sociedade: eles deviam ser separados para mais facilmente serem corrigidos, cristianizados e obrigados a trabalhar. Surgiram, então, a partir de 1657, os “Hospitais Gerais” - Idade clássica é, de fato, a do “internamento”. A expulsão dos mendigos não basta para exorcizar o medo do crime, nem para satisfazer o desejo de higiene social – a partir de então, eles serão internados. Em 1657 é criado em Paris o Hospital Geral, logo reproduzido em todas as cidades e lugares maiores. Eles seriam, ao mesmo tempo, prisão, lugar de trabalho, asilo e lugar de reforma moral. (BORTOLUZZI, 2005, p. 17, grifo do autor).

Contudo, essa forma de exclusão encontrou duas resistências, como apresenta Bortoluzzi, (2005, p. 17, grifo do autor):

A solidariedade entre os pobres: juntos poderiam melhor defender-se e enfrentar as autoridades que procuravam excluí-los, e a solidariedade dos que propunham sua educação. Como o vício conduzia à pobreza, “a educação poderia permitir lutar eficazmente contra as más inclinações”. Então, pelo fim do século XVII, começou a desenvolver-se “um ensino caridoso, elementar e gratuito, animado por comunidades religiosas ou leigos piedosos”.

Para Milliot (1996, p. 65), “É nessa perspectiva que João Batista de La Salle (1651-1719), fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, oferece um perfeito exemplo desse movimento”.

Antecipando-se a essa afirmação de Milliot (1996), La Salle (2012, v. II-B) em suas meditações para o tempo de retiro, abordou diversas vezes em seus escritos a questão da pobreza e de seus “funestíssimos” efeitos para os filhos dos operários e dos pobres, e de como Deus atuou para remediar esta terrível situação.

Como seus pais, além de não terem maior instrução, estavam o dia inteiro ocupados em ganhar o pão para si e seus filhos, deixavam a estes entregues à própria sorte. O resultado desse abandono, ou seja, dessa falta de instrução (Catecismo) e educação, gerava efeitos morais desastrosos para o resto de suas vidas. (BORTOLUZZI, 2005, p. 17).

É essa situação que faz com que o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs seja “de grandíssima necessidade”. (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 436). É que Deus, em sua Providência, através dele, “coloca em lugar dos pais e mães pessoas bastante instruídas e zelosas”. (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 436), os Irmãos, para instruir e educar seus filhos. Este foi “o ideal que motivou a instituição das Escolas Cristãs”. O fruto que elas devem produzir? “Prevenir essas desordens e impedir suas perniciosas consequências”. Por isso é “fácil compreender qual seja sua importância e necessidade”. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

De acordo com Bortoluzzi (2005), inseridos nesse contexto os Irmãos deveriam, em sua ação educativa, refletir sobre os efeitos do abandono dos meninos pobres, primeiro por sua condição de substitutos dos pais e mães desses meninos; depois e, sobretudo, porque Deus os chamara “para esse ministério”. Por isso, lhes dirá La Salle que, como ministros de Deus, devem instruir e exortar os que Deus lhes confiou, segundo a graça recebida de Deus, e conduzi-los com atenção e vigilância, “a fim de cumprirdes para com eles o principal dever dos pais em relação a seus filhos.” (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 436).

Ainda conforme La Salle. Mas Deus não fez do Irmão apenas um ministro. Fez dele, também, um arquiteto (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 436). Como tal, ele deve “lançar o fundamento da religião e da piedade cristã no coração dessas crianças, sem o que muitas delas ficariam abandonadas.” (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 437).

Para Bortoluzzi (2005), a leitura que La Salle fez da pobreza do seu tempo e de seus efeitos pode ter conotações sociológicas. Mas suas conclusões estão longe

das de Marx ou de outros sociólogos, porque se situam na linha da fé e da promoção integral da pessoa humana: “Deus teve a bondade de remediar tão graves inconvenientes pelo estabelecimento das Escolas Cristãs, nas quais se ensina gratuitamente e só pela glória de Deus.” (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 437). Diante de tantos benefícios decorrentes da instituição das Escolas Cristãs, o Irmão era convidado a agradecer “a Deus a bondade que tem em querer servir-se de vós, para proporcionar tão grandes vantagens às crianças...”. (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 437).

3.3 O movimento escolar da época

O movimento escolar foi a segunda forma de resistência e de defesa dos pobres. O movimento catequético, parte de um movimento mais amplo de reforma pastoral e religiosa, marcou a vida da Igreja Católica na França no século XVII, tal como marcara a da Itália, no século XVI, ainda antes do Concílio de Trento. Para ele, as escolas cristãs eram uma necessidade de primeira ordem, sobretudo na França, onde a situação religiosa era mais difícil, especialmente devido às guerras de religião. Por isso, pode-se afirmar que o movimento em favor da escola popular é fruto de uma preocupação pastoral. Em geral, os propagadores do movimento catequético advogavam, também, a criação de escolas (CAMPOS, 1980).

É o que constata Sauvage (1963, p. 454) quando afirma que “o movimento em favor da escola popular, no século XVII, nasceu da inquietude apostólica; a escola aparece geralmente como obra da Igreja e está orientada efetivamente à educação da fé”, porque a base da fé cristã é um livro – Bíblia e de sua expressão sintética em um livro muito menor – O catecismo. E continua:

O movimento da escolarização enfrentava o fato de a população viver ainda, até certo ponto, numa civilização oral que pouco valorizava o saber ler e escrever. A crescente consciência da necessidade do ensino popular levou a muitas iniciativas em favor da abertura de escolas, ou da escolarização. Embora alguns julgassem o ensino aos pobres desnecessário, porque “não convém instruir o povo”, a Igreja Católica conferia ao ensino elementar uma crescente importância, e o encarava como uma transformação sociológica. De outra parte, o desenvolvimento da cultura e a difusão da imprensa exerciam influência importante neste movimento de escolarização. (SAUVAGE, 1963, p. 454, grifo do autor).

Mas os tempos haviam mudado. É o que constata o mesmo autor quando afirma:

Por fim, essa “inquietação apostólica”, aliada às modificações sociais havidas, levou os que propunham a escola como fator de “reforma cristã” a atribuir à escola um papel mais amplo. Eles “davam-se perfeitamente conta de sua função terrestre, razão pela qual apresentavam a leitura e a escrita como ‘meios’ a serviço da instrução religiosa, considerada como seu único ‘fim’”. O resultado dessa dupla dimensão da escola, “lugar privilegiado para a catequese da infância” e para o ensino “da leitura e da escrita a serviço da instrução religiosa”, foi o surgimento, a partir do início do século XVI, de mais de 50 Congregações Religiosas dedicadas à educação das meninas. (SAUVAGE, 1963, p. 515, grifo do autor).

Fechando o círculo, a escola passou a ser vista sob outro prisma: “O que não impedia aos mais perspicazes dentre eles de adivinhar a função da escola para o Estado, e se preocupassem por seu progresso técnico e metodológico” (SAUVAGE, 1963, p. 454). Foi o que ocorreu, por exemplo, com as Escolas Cristãs, fundadas por São João Batista de La Salle, que afirmava

[...] não haver meios para acabar com a fonte de tantas desordens e de reformar cristãmente as cidades [...] que estabelecendo pequenas escolas para a instrução dos meninos do povo pobre, aos quais, com o temor de Deus e os bons costumes, se lhes ensinaria a ler, escrever e contar. (SAUVAGE, 1963, p. 454).

Por isso, segundo Bortoluzzi (2005), quando Luiz XIV, em 1698, decretou a obrigatoriedade da escola e de a mesma receber gratuitamente os meninos pobres, estava apenas oficializando o que os promotores dos movimentos catequético e escolar defendiam.

Para Sauvage (1963, p. 454), La Salle introduz três outros aspectos muito importantes na escola. O primeiro: “Mestres capazes de lhes ensinar estas coisas”. O segundo: o ensino da catequese e “dessas coisas” colocaria os meninos pobres em condições de exercerem uma boa profissão e progredirem “nos empregos mais consideráveis”. O terceiro:

[...] as fábricas e as manufaturas se encheriam, pouco a pouco, de bons aprendizes que poderiam, a seguir, tornarem-se excelentes mestres, dado que nessas escolas se lhes ensinaria a obrigação que têm de trabalhar fiel e aplicadamente, e dos meios dos quais deveriam se servir para santificar e fazer frutificar seu trabalho. (SAUVAGE, 1963, p. 454).

Dentro desse quadro há um problema: “Mestres capazes de lhes ensinar estas coisas”. Isso dependia de escolha acertada e de uma boa formação, algo difícil numa época em que se apontava a ignorância espiritual e profissional dos mestres, sua falta de estabilidade e de perseverança na profissão, por sinal muito pouco considerada

pela opinião pública. Para contornar essas dificuldades afirmava-se que eles deveriam viver em comunidades estáveis de leigos, de caráter supralocal, por facilitar a identidade de seus membros e a continuidade de sua missão sem a interferência indevida de autoridades eclesiais. Uma autoridade comum os preservaria de desvios doutrinários. La Salle acrescentará a esses meios a estruturação do Seminário para Mestres Rurais (BORTOLUZZI, 2005).

Por isso, os biógrafos (MAILEFER, 1991; CAMPOS, 1980; SAUVAGE, 1963; MILLIOT, 1996) afirmam que foi nesse contexto que originou a vocação escolar de La Salle e o início de sua ação educativa. No dizer de Sauvage (1963, p. 169), “A obra de São João Batista de La Salle é a continuação desses movimentos catequético e escolar franceses do século XVII, tributários, por sua vez, do movimento italiano do século XVI”.

3.4 Generalização, valorização e promoção do ensino popular aos pobres

A generalização do ensino “é um princípio lassaliano. O ensino deve ser universal e beneficiar a todos”, afirma Hengemüle (2000, p. 69). Esse princípio é próprio de La Salle, que concebeu para o povo proletariado e aos pobres “A generalização de um ensino e de uma educação de qualidade.” (HENGEMÜLE, 2000, p. 69). Essa opção de La Salle passou a ser um princípio dos Irmãos, “uma escola a serviço de toda a população.” (HENGEMÜLE, 2000, p. 69).

Segundo Hengemüle (2000), a generalização do ensino foi como um fato lassaliano. As inovações lassalianas, como as escolas elementares gratuitas, escolas dominicais e escolas normais, favoreceram a obrigatoriedade do ensino e historicamente, deram a La Salle a primazia no ensino obrigatório efetivamente implantado, iniciando justamente a aqueles que não tinham acesso à educação – os filhos de artesões e pobres. Naturalmente, a obrigação do acesso à educação para La Salle tem um sentido moral e não jurídico, uma vez que leis republicanas não existiam.

A educação estendida para todos, motivo que leva La Salle a defender o valor fundamental do ser humano, partindo da “fé otimista no esforço educativo” (HENGEMÜLLE, 2000, p. 69), e por crer que a “educação pode fazer o milagre de conquistar corações.” (HENGEMÜLE, 2000, p.70).

Hengemüle (2000) apresenta as decorrências práticas do princípio educativo aos pobres, assumido e da fé professada.

La Salle, porque crente no poder e no valor da educação, insiste junto aos pais para que façam instruir aos filhos, “luta energicamente” contra o ausentismo, “força” a presença à escola com sanções religiosas e com pressão material. A propósito desse último recurso para induzir à presença escolar. (HENGEMÜLE, 2000, p.70, grifo do documento).

O Guia das Escolas Cristãs apresenta que

Se houvesse entre os pobres [...] alguns que não quisessem aproveitar as vantagens da instrução, deve-se comunicar o fato aos senhores párocos. Esses poderão emendá-los, ameaçando não ajudá-los enquanto não enviem seus filhos à escola. (LA SALLE, 2012, v. I, p.197).

Esta afirmação mostra como La Salle julgava fundamental e valorizava a educação básica, possibilitando o acesso de todos a ela pela gratuidade universal.

De fato, afirma Hengemüle (2000), La Salle leva a primazia do ensino gratuito, pois foi ele quem “deu a ideia de escola gratuita para os pobres”. (HENGEMÜLE, 2000, p.70). É considerado o “criador do ensino gratuito na França”. (HENGEMÜLE, 2000, p.70). Os Irmãos das Escolas Cristãs “tornaram eficaz essa gratuidade do ensino do primeiro grau tantas vezes ordenada e quase nunca praticada.” (HENGEMÜLE, 2000, p. 70). Portanto, a gratuidade assumida e garantida efetivamente foi sendo construída por La Salle e os primeiros Irmãos e, finalmente, a escola lassaliana estava também aberta a todos os meninos, incluindo os que tinham condições de retribuir economicamente pela educação recebida.

Segundo Hengemüle (2000, p. 70), ainda que os Irmãos assumissem

A profissão de manter as escolas gratuitamente, eles recebiam alunos pagantes, e o pensionato de Saint-Yon havia sido fundado expressamente para garantir ao Noviciado os recursos financeiros que faltavam. No entanto, a retribuição dos alunos pagantes não era recebida diretamente pelo professor que dava aula, mas aplicada para as necessidades gerais do Instituto, e o espírito da Regra era observado nem sempre a letra.

Importante perceber que essa decisão tomada por La Salle mostra a realização concreta e os resultados palpáveis da intervenção educativa dos discípulos de La Salle em nome do princípio do ensino gratuito para todos. “A intervenção pedagógica dos Irmãos é muito eficaz nos lugares onde chegam. Ali fazem recuar brutalmente o

analfabetismo masculino” (HENGEMÜLE, 2000, p.71), tendo presente que a França era um dos países mais fracos em crescimento na alfabetização no século XVIII.

De acordo com Hengemüle (2000), até a fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs pouco se fizera em vista da instrução efetiva dos filhos dos artesãos e dos pobres por parte do Estado. Estreitamente conectado à promoção e ao desenvolvimento da educação popular, torna-se perceptível em La Salle a paixão e a preocupação com a redenção da situação dos pobres e sua instrução.

O ensino inaugurado por La Salle não era verdadeiramente primário no sentido restrito que tomou o termo, mas ele buscou organizar verdadeira cultura popular. É na formação do segundo: a congregação lassaliana e seu fundador perseguem a realização do seu fim como uma sensibilidade cultural nova, a cultura popular, o humanismo do trabalho. (HENGEMÜLE, 2000, p. 73).

A marca popular do trabalho de La Salle, assumida igualmente por sua congregação, se dá justamente pela efetivação da educação aos e em favor dos pobres, evidenciando o vanguardismo de La Salle, que atuou resolutamente, na França, pela educação do povo por meio de ações efetivas para a formação de educadores, abertura de escolas e contribuição para a pedagogia (HENGEMÜLE, 2000, p. 70).

3.5 Quem eram os filhos dos artesãos e dos pobres?

Para indicar de que grupo social eram provenientes os alunos das Escolas Cristãs, nos escritos de La Salle, nas Regras Comuns, artigos 4, 5 e 6, é utilizada cinco vezes a expressão “os artesãos e os pobres” (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 19), e também nas Meditações para o Tempo de Retiro (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 194). Para Alpago (2013), essa seleção parece ser muito cuidadosa e carregada de intencionalidade. Também as expressões “artesão e pobres” têm outras menções nas Regras de Cortesia e Urbanidade Cristã (LA SALLE, 2012, v. II-A).

3.5.1 Os pobres

La Salle não apresenta definição de pobres, mas existem definições na literatura da época. No Dicionário da Academia Francesa (apud ALPAGO, 2013, p.

22), editado pela primeira vez em 1694, diz-se que pobre é “Quem não tem do que se sustentar, que carece das coisas necessárias para a vida [...]” Pobre é também um substantivo, e em tal caso significa um mendigo. *Pobres vergonhosos*: os que têm vergonha de pedir esmola publicamente. *Pobres das paróquias*: os que dependem da esmola da paróquia (ALPAGO, 2013).

Sassier (*apud* ALPAGO, 2013, p. 22), com muito cuidado em sua expressão, diz que

La pobreza es no tener rentas ni ingresos estables y seguros que permitan vivir sin necesidad de trabajar. De suerte que el hombre que, para vivir, no tiene más fuente de recursos que su trabajo espiritual o corporal, puede contarse en el número de los pobres.

Para Alpago (2013), é uma linguagem de compreensão imediata, ou seja, os pobres são os que carecem de tudo, carecem de todas as coisas necessárias para a vida. Como determinar quais são as coisas necessárias para a vida? Parece que na realidade da época, para entender o que seria uma pessoa considerada pobre um bom parâmetro era “a dificuldade de assegurar para si e para os outros o pão de cada dia”, entendendo-se assegurar o pão cotidiano no seu sentido mais óbvio. Tendo presente que a pobreza era abundante na França nesse contexto histórico, seguramente mais da metade da população não tinha diariamente o pão cotidiano.

A expressão *pobre* é também utilizada como sinônimo da expressão *mendigo*, associado facilmente com desordem. Desordem social, porque os mendigos eram considerados pela sociedade aristocrática como pessoas de péssimo comportamento, além de serem fedorentos, motivo pelo qual eram mal vistos pelas pessoas decentes; porque, sobretudo, assaltam, matam, ao mesmo tempo provocam toda a classe de sedições com a esperança de melhorar a sua situação de vida. Há desordem moral porque os pobres são preguiçosos e ímpios. São vistos como pessoas que vivem na ociosidade. (ALPAGO, 2000).

Para Alpago (2000), isso põe em causa a assistência que a sociedade oferece aos pobres. Em uma sociedade cristã todos sabem que a esmola é como uma instituição de caridade que aproveita à salvação daqueles que a praticam; todos estão conscientes da profunda solidariedade que liga todas as pessoas. Deus, desde o início, deu a seus filhos direitos iguais sobre todas as coisas que eles precisam. A

existência dos ricos se justifica, precisamente, por sua função de providência visível dos pobres.

E, por fim, no século em que triunfa o ideal de homem que atua profissionalmente em empresas, com a visão do pobre-mendigo como pessoa fracassada e improdutiva, é necessário que, para superar essa mentalidade e esse fracasso o pobre seja útil, e para que isso ocorra deve trabalhar, a não ser que seja inválido. (ALPAGO, 2000).

3.5.2 Os artesãos

De acordo com o dicionário citado, artesãos eram os trabalhadores que atuavam na arte da mecânica e considerados homens dos ofícios, por exemplo, os sapateiros, serralheiros e carpinteiros, dentre outros, assim como alguns comerciantes. No dizer de Alpago (2013, p. 25),

Essas artes mecânicas não eram consideradas iguais, nem do ponto de vista social, nem do econômico. Plantadores, estofadores e mais alguns formaram o topo do arsenal mundial; abaixo foi colocada a ampla gama de pequenos artesãos, que se dedicavam a trabalhos comuns de madeira, couro, lã e construção. Mais abaixo estavam os inúmeros trabalhadores não qualificados, que só podiam oferecer a pele de seus braços. (ALPAGO, 2013, p. 25).

Havia artesãos que trabalhavam como assalariados; outros, por conta própria; as posições de um ou de outro eram definidas de acordo com os instrumentos de trabalho ou o melhor negócio montado. Alguns artesãos viviam em melhor situação econômica, porém, a maioria deles não era bem qualificada, e mal conseguiam dinheiro para viver o seu dia a dia (ALPAGO, 2000). Portanto, “as categorias de artesãos e pobres não se confundiam. Os artesãos eram tão pobres quanto os pobres”. (ALPAGO, 2000, p. 26). Os filhos desses artesãos e pobres formavam a maioria das crianças atendidas pelos Irmãos das Escolas Cristãs.

Fora dos poucos casos em que se designava como “os filhos dos artesãos e dos pobres”, o mais comum era o que os escritos lassalianos denominavam como alunos e suas famílias de “pobres”. (BASSET, 1994). Na realidade cotidiana, os Irmãos atendiam muitos alunos pobres em suas escolas.

A situação dessas crianças era de compaixão, embora os escritos do Fundador não apresentem uma definição de pobres, mas sim, o compromisso diário e

prolongado que ele e seus Irmãos tinham para com eles, o que lhes proporcionava o conhecimento exato da realidade que os pobres viviam. Dessa proximidade brotou a seguinte percepção:

Observai que, entre os artesãos e pobres, é uma prática muito generalizada deixarem os filhos viverem entregues a si mesmos, vadiando de um lugar a outro antes de os poderem empregar em algumas profissões. Não se preocupam absolutamente em enviá-los à escola, já por pobreza, o que não lhes permite pagar professores, já por se verem obrigados a procurar trabalho fora de casa. As consequências disso são, no entanto, funestas, pois essas pobres crianças, acostumadas durante vários anos a levar a vida de vadiagem, terão muita dificuldade para acostumar-se depois ao trabalho. (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 437).

Outros textos dos escritos de La Salle apresentam argumentos semelhantes. Nas Meditações para o Tempo de Retiro, afirma-se que, em geral, os artesãos e os pobres “são pouco instruídos e estão ocupados todo o dia em ganhar o sustento próprio e dos filhos, e não lhes podem dar, por si mesmos, as instruções de que necessitam e educação adequada e cristã” (LA SALLE, 2012, v. II-B, p. 473). Afirma La Salle nas Regras Comuns que,

Esse instituto é de grandíssima necessidade, portanto, sendo os artesãos e os pobres ordinariamente pouco instruídos, e estão ocupados todo o dia em ganhar o sustento próprio e dos filhos, não lhes podem dar, por si mesmo, as instruções de que necessitam e a educação adequada e cristã. (LA SALLE, 2012, v. II-B, p.18).

No Guia das Escolas La Salle afirma que é “bastante comum entre os pobres não irem à escola”, isso porque “os pais se descuidam em enviá-los à escola, muito pouco importando-se que a frequentem e sejam assíduos”, pois “os filhos dos pobres só fazem o que lhes dá vontade, não tendo os pais o menor cuidado com eles, inclusive idolatrando-os: o que as crianças desejam os pais e as mães também querem.” (LA SALLE, 2012, v. III, p. 198). Alguns desses pais pouco instruídos, que em suas vidas sequer tiveram ou usufruíram do acesso à educação, não enviavam os filhos às escolas, e La Salle sugeriu aos párocos que fossem negadas as escolas paroquiais caso não enviassem os filhos à escola. (ALPAGO, 2013).

Portanto, a opção pelos pobres é parte integrante da finalidade do Instituto desde as suas origens, e os Lassalistas imprimiram e continuam imprimindo sentido à universalização da educação gratuita para a infância pobre, sendo o legado pedagógico das escolas a opção pelos pobres.

3.6 Gratuidade e serviço educativo a pobres: uma opção inicial radical

A gratuidade do ensino e o serviço educativo aos pobres é um problema de séculos na história do Instituto (LAURAIRE, 2004), mas “essencial ao Instituto” (ALPAGO, 2000). A intenção fundacional é de manter totalmente gratuitas as escolas e isso choca com distintos aspectos da realidade francesa, pois

João Batista de La Salle não foi o primeiro a criar escolas populares gratuitas. Em diversos conventos já funcionavam “escolas diurnas” para meninas pobres. As “Escolas de Caridade”, gratuitas, providas por paróquias, constituíam uma forma de ajuda às famílias carentes de recursos. Nos “Asilos Gerais” (*Hôpitaux Généraux*) eram instruídas gratuitamente as crianças que ali se encontravam... (LAURAIRE, 2004, p. 22, grifo do autor).

Para Hengemüle (2007), João Batista de La Salle foi responsável pela criação do movimento em prol da escolarização que se estendia a todas as camadas da população. As iniciativas, tanto civis como religiosas, de garantir essa educação ainda estavam muito longe de atingir o objetivo de ofertar o ensino para todos gratuitamente. E continua,

O ensino gratuito na escola elementar não era exclusividade lassaliana. As “escolas de caridade” não eram pagas. Junto a conventos femininos funcionavam escolas gratuitas paralelas aos internatos pagos. A gratuidade igualmente não era desconhecida dos jesuítas no atendimento a alunos externos. (HENGEMÜLE, 2007, p. 25, grifo do autor).

Tudo leva a crer que as primeiras escolas abertas por La Salle em Reims foram idealizadas da mesma maneira que as escolas paroquiais de caridade, ainda que muito em breve se distinguissem delas. Eram chamadas de *escolas gratuitas* ou *escolas cristãs e gratuitas*. O funcionamento de uma escola e a subsistência ou remuneração dos professores naturalmente acarretavam despesas. O que La Salle e os Irmãos queriam era que isso não onerasse em nada os pais dos alunos (LAURAIRE, 2004). Este é o sentido e a garantia da gratuidade.

Os “fundadores” dessas escolas – municipalidades, fábricas, bispos, paróquias, comissão (*Bureau*) dos pobres, doadores particulares... se comprometiam a cobrir as despesas. A constituição de uma renda ou de um capital tinha por objetivo assegurar a perenidade da escola. (LAURAIRE, 2004, p. 22, grifo do autor).

La Salle opta pelo modelo das escolas de caridade, mas o renova totalmente, conservando o princípio fundamental da gratuidade. Segundo Hengemüle (2007, p. 26), La Salle vê a gratuidade nas suas escolas como atitude e como prática de seus mestres religiosos. E os quer gratuitos: material, afetiva e espiritualmente. Materialmente nenhum deles recebe retribuição alguma por seu trabalho. Afetiva e espiritualmente porque lecionam de forma desinteressada, isto é, independentemente do reconhecimento recebido. Os docentes lassalistas creem que educam para que Deus seja glorificado e os seus alunos sejam salvos.

A gratuidade, além de permitir manter abertas as escolas às crianças, passa a ser essencial para a congregação que estava emergindo, como afirma Lauraire,

“Isto é essencial ao vosso Instituto.” Encontramos esta enunciação duas vezes repetida nos escritos do santo Fundador. Muito cedo La Salle se convenceu de que as escolas deviam ser gratuitas, e nunca se emendou dessa convicção. Desde 1683, aconselhado por Nicolas Barré, renunciou à utilização de sua fortuna pessoal para constituir uma renda capaz de assegurar a estabilidade de suas escolas. Ele confiou na generosidade e na fidelidade dos “fundadores”. (LAURAIRE, 2004, p. 22, grifo do autor).

Os primeiros Irmãos aderiram a essa opção radical, mas ao vincular a sobrevivência do Instituto à gratuidade, na fórmula dos votos, o Fundador certamente não suspeitava que estava dando início a um problema de mais de 300 anos para seus sucessores. (LAURAIRE, 2004).

As Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs de 1705, no seu primeiro capítulo, definem bem o perfil das Escolas Cristãs fundadas por La Salle e os primeiros Irmãos, bem como a finalidade e os destinatários dessas escolas. A primeira regra define a finalidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs como sendo “uma sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente” (LA SALLE, 2012, v. II-A, p 18-19), mais especificamente com o objetivo de oferecer

[...] educação cristã aos meninos; e é com este objetivo que o mesmo dirige as escolas, para que estando os meninos da manhã à tarde sob a direção dos mestres, estes possam ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os nos mistérios de nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e dando-lhes a educação que lhes convêm. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

Por que a gratuidade? O excerto da Meditação 194, que La Salle escreveu reflexões religiosas, pedagógicas e catequéticas para os professores, denominadas Meditações e que nos permite compreender esse questionamento. Obviamente, essa

página foi redigida com o pensamento voltado para a clientela habitual das primeiras escolas lassalianas. Os artesãos e os pobres não dispunham dos recursos necessários para pagar os mestres-escolas. Vivendo geralmente ao nível da subsistência, deviam antes de tudo providenciar pelo essencial: a alimentação própria e a dos filhos. (LA SALLE, 2012, v. II-A).

A única chance de que dispunham era encontrar alguma escola gratuita que houvesse por bem aceitar seus filhos para instruí-los e educá-los. La Salle tinha plena consciência dessa situação e se empenhou para responder a essa necessidade. Distribuir seus bens aos pobres seria apenas uma ajuda provisória; formá-los intelectualmente contribuiria para encaminhar a promoção socioeconômica deles em longo prazo. A gratuidade de suas escolas estava, pois, imediatamente ligada a condições socioeconômicas precárias e instáveis. (LAURAIRE, 2004). Em consequência dessa situação,

[...] ele proibiu às suas comunidades o recebimento de quaisquer formas de contribuições escolares e a aceitação de todo tipo de brindes ou presentes individualmente oferecidos a Irmãos. Este não aceitar, nada receber dos alunos e/ou dos pais deles acabou tornando-se outro preceito. Devido ao seu projeto escolar se estender para bem além da simples instrução, e visasse ao anúncio do Evangelho às crianças, La Salle via na gratuidade uma dimensão teológica e pastoral essencial. O critério fundamental era a realização da salvação, à luz da gratuidade de Deus, em Jesus Cristo. (LAURAIRE, 2004, p. 23).

Anunciar gratuitamente o Evangelho devia constituir-se no maior motivo de satisfação neste mundo para os professores. (LA SALLE, 2012, v. II-B).

As buscas pela gratuidade e as atitudes práticas do Fundador em diversos de seus escritos indicam que ele não idealizara uma gratuidade fechada. Recusou submeter-se à estrita obrigação de só admitir os filhos de famílias oficialmente registradas como pobres. Admitia também os filhos de famílias que tinham condições para pagar pela escolarização, e que desta maneira poderiam contribuir de alguma forma para o funcionamento da escola, pagando pelos livros, as penas e o papel para seus filhos, uma vez que esse material era fornecido gratuitamente aos pobres. (LAURAIRE, 2004). Portanto,

A gratuidade em La Salle não é apenas para os pobres, mas também para os ricos. Ele não adota o critério de pobreza para o ingresso em suas escolas. Por isso que os mestres-calígrafos protestaram, pois perdiam alunos em condições de pagar. E estes deveriam estudar em suas escolas. Ricos e

pobres aprendem a ler e a escrever nos mesmos bancos. (POUTET; PUNGIER, 2001, p. 104).

É interessante considerarmos essa gratuidade aberta a todos, sem discriminações. La Salle não admitia que a escola fosse uma espécie de *gueto* reservado apenas a indigentes. Mas esta não era a opinião dos professores das Pequenas Escolas nem dos mestres-escrivães que mantinham escolas pagas, e delas auferiam sua subsistência. Pelo fato de alguns de seus alunos os deixarem de lado para irem à escola dos Irmãos eles se julgaram economicamente lesados. E tinham razão, porém, acabaram sendo geradas situações tensas entre as Pequenas Escolas e as Escolas Cristãs, como afirma Lauraire,

Foi o motivo de queixas, acusações, saques de escolas, processos que moveram contra La Salle e os Irmãos, e condenações que obtiveram. Durante dois decênios eles se mantiveram inflexíveis e não condescenderam um mínimo neste ponto da gratuidade para todos. Paradoxo: La Salle abria escolas para os pobres – e ninguém se queixava – mas teve que lutar para poder admitir e manter gratuitamente os menos pobres de sua clientela. (LAURAIRE, 2004, p. 23).

Essas peripécias, sem dúvida, contribuíram para reforçar nos Irmãos a ideia de que a gratuidade era “essencial a seu Instituto”. (LAURAIRE, 2004, p. 23). Contudo, durante a vida do Fundador não emitiam o voto de ensinar gratuitamente, mesmo que seu objetivo comum fosse “manter juntos e por associação as escolas gratuitas.” (LAURAIRE, 2004, p. 23).

Corbellini (2006, p. 21-22), reforça a finalidade da missão Lassalista:

A Sociedade das Escolas Cristãs, cuja finalidade específica era (continua sendo) a de manter “juntos e por associação” escolas gratuitas, e de proporcionar educação cristã aos pobres, é resultado de uma criação coletiva concretizada a partir do envolvimento de pessoas com origens e práticas diferentes, representada pela pessoa de João Batista de La Salle e dos primeiros mestres-escolas e Irmãos, devendo ser destacada a contribuição destes pela forma como participaram dos principais eventos e pelas resistências oferecidas, indicadores que ajudaram no processo de construção da identidade da Sociedade.(grifo do autor).

O “juntos e por associação”, sem infringir a gratuidade, a seus olhos era perverter e aviltar a natureza profunda do Instituto, desviar a intencionalidade fundacional, e mesmo provocar o desaparecimento do Instituto. Esta maneira de julgar perdurou durante mais de três séculos. (LAURAIRE, 2004).

Para Lapierre (1991), La Salle esgrimou para que suas escolas fossem públicas, isto é, abertas a todos (ricos e pobres) com plena gratuidade. E sua posição era categórica:

Em toda parte, as escolas dos Irmãos serão gratuitas, e isto é essencial ao seu instituto. De seus alunos e dos pais não receberão nem dinheiro nem presente, por mínimo que seja, nem sequer um alfinete, em qualquer dia e em qualquer situação. (LAPIERRE, 1991, p. 112).

Poutet e Pungier (2001) consideram que as escolas de La Salle promoveram uma transformação radical na vida dos meninos pobres, fato que chama a atenção dos mais ricos. Os pobres mudam sua linguagem e deixam de se vestir de modo desleixado. Pelo exemplo, algumas famílias ricas não hesitam em deixar seus filhos frequentarem a escola junto com os meninos pobres que, geralmente, eram considerados libertinos. E isso tem gerado,

Graças a visitas de asseio, atenção constante ao vocabulário, lições de boas maneiras, motivação em profundidade e judicioso uso de todos os elementos educativos, os professores conseguem alunos com aparência limpa e cuidada. (POUTET; PUNGIER, 2001, p. 108).

Dessa maneira, as relações de convivência entre crianças pobres e de famílias bem-sucedidas possibilitaram que os meninos menos favorecidos enriquecessem o vocabulário, apurassem as boas maneiras e entabulassem relacionamentos quanto à futura vida profissional, o que hoje vem se chamando de *network*. Permitiu aos mais ricos, por outro lado, superar os preconceitos em relação ao povo. Estava nascendo um modelo que, no século XIX, se consolidaria como a escola pública republicana.

Como os Irmãos mantinham suas escolas gratuitas? Considerando que não cobravam dos alunos pelo ensino, como La Salle e os primeiros Irmãos garantiam o funcionamento de escolas gratuitas? Segundo Lauraire (2011), as escolas gratuitas funcionavam mediante “fundadores”, isto é, aqueles que assumiam os custos. Antes de abrir ou assumir uma escola o Instituto teria de saber quem pagaria os salários dos mestres. Quem, de fato, garantiria a subsistência dos professores. Os procedimentos eram os seguintes:

El problema de la subsistencia de los Maestros y del funcionamiento de las escuelas, La Salle elige un camino diferente del de sus dos predecesores. Recurre a una especie de mecenas que se comprometan a aportar cada año una suma de dinero considerada necesaria y suficiente para cada uno de los

Hermanos que trabajan en la escuela. Sabemos que al principio se trataba de 150 Libras, pero esa suma estaba llamada a modificarse según el coste de la vida. (LAURAIRE, 2011, p. 96).

A dedicação e o entusiasmo dos primeiros docentes do Instituto pela educação dos pobres nascem de uma experiência pessoal marcada pelo discernimento e disponibilidade de realizar a vontade de Deus. La Salle foi gradativamente abandonando sua condição social para viver no mundo dos pobres, passando a compartilhar do destino dos próprios mestres, como relata na obra *Memória dos Começos* (MC):

Estou reduzido ao silêncio: não tenho o direito de usar com eles a linguagem da perfeição sobre a pobreza, como tenho feito, se eu mesmo não fosse pobre; nem sobre o abandono à Providência, se tenho recursos assegurados contra a miséria; nem sobre a perfeita confiança em Deus, se receita substancial me põe ao abrigo de qualquer preocupação. Se continuo sendo o que sou, e eles o que são, sua tentação se prolongará, pois o que a motiva subsistirá e eu não a poderia remediar; porque eles encontrarão sempre em minhas rendas um pretexto sedutor e até razoável para justificar sua desconfiança quanto ao presente e sua inquietação com relação ao futuro. (LA SALLE, 2012, v. I, p. 8).

La Salle se converte a um projeto que o envolve gradativamente, além de trabalhar com os pobres era viver como os pobres. É um processo de transformação radical na sua vida que os religiosos interpretam como conversão. Corbellini (2000, p. 3), descreve os sucessivos *êxodos* que La Salle realiza na constituição da principiante Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs.

O primeiro seria o êxodo familiar: deixa a casa paterna e praticamente desliga-se de sua família burguesa para juntar-se a um grupo de professores leigos e pobres. O segundo êxodo acontece da condição econômica privilegiada para o meio pobre, exigindo renúncias: renúncia à prebenda de cônego da Catedral de Reims; renúncia aos bens pessoais e à decisão de não os utilizar para “fundar” (prover de fundos) a comunidade de mestres, e as escolas, e a decisão concomitante de distribuir esses bens aos pobres, por ocasião de uma das muitas crises de alimentos da França (1684-1685). O terceiro seria o êxodo da condição clerical e da proteção da Igreja constituída: abandono da vocação de cônego; de uma Igreja rica, da qual poderia usufruir benesses e garantias e influência política, para uma Igreja pobre; a adoção de um modo de trajar não clerical (também não secular); a saída da diocese de Reims, abrindo mão da segurança que lhe oferecia o arcebispo dessa cidade; a criação da sociedade das escolas cristãs, sociedade leiga, e a decisão sobre o laicato para a mesma. E o quarto seria o êxodo cultural: enculturação progressiva no mundo dos pobres, representados pelos mestres e pelos alunos; adoção dos hábitos dos mestres, incluindo modo de morar, de se vestir, de se alimentar, de conversar; tomada de consciência da situação dos pobres, afastados dos meios de “salvação” e de levar uma vida digna, ao menos de acordo com os seus

padrões; desprendimento da cultura resultante de sua formação teológica, adotando uma cultura nova - a da educação. (grifo do autor)

Para Silva (2016), quando La Salle fala sobre a gratuidade ele não está se limitando ao aspecto econômico. Essa questão será entendida sob os pontos de vista teológico, pastoral e espiritual. A prática de La Salle ensinar sem cobrar pelo ensino é compreendida como os sacramentos da Igreja que, em hipótese alguma, podem ser vendidos.

A educação cristã “é um bem social e religioso, serviço e ministério à sociedade, que não deve ser paga, da mesma forma como não se vende um sacramento” (HENGEMÜLE, 2007, p. 29). Ele incentivava os Irmãos a superarem o nível da gratuidade material para alcançarem as motivações espirituais. Adverte aos seus educadores para não aceitarem nada dos pais ou dos alunos. Incentiva-os a amar os educandos sem interesse, sem esperar nada em troca, principalmente dos mais pobres. O sucesso do aluno é a principal preocupação e não a satisfação pessoal. Percebe-se esta convicção de La Salle em dar preferência pela gratuidade e pelos pobres através dos vários documentos. (SILVA, 2016).

3.7 O serviço educativo a pobres no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: da morte de La Salle (1719) aos capítulos gerais (2007)

A sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs foi iniciada em 1694, quando os Irmãos assumiram o voto de “unir-se e permanecer em sociedade com os Irmãos das Escolas Cristãs”, para manterem “juntos e por associação as escolas gratuitas” em qualquer lugar que fossem enviados (BÉDEL, 2013, p.30).

Nesse tempo, o princípio da gratuidade era o que servia de base às “escolas de caridade”, no sentido de que os professores dessas escolas eram administrados por pessoas que não eram pais dos filhos que vieram até eles. Mas, como regra geral, tais escolas não receberam mais do que crianças de famílias reconhecidas como “pobres”. (BÉDEL, 2013).

João Batista de La Salle, com sua vida criativa e dedicada à educação, deixava, em 1719, um importante legado para a história:

O primeiro Instituto religioso integrado por Irmãos, que naquele ano eram um número de 100 consagrados a Deus, em comunidade para evangelizar por meio de uma educação cristã a crianças e jovens filhos de artesãos e pobres;

22 escolas na França e uma em Roma e mais de 15 livros que, no seu todo constituíam uma contribuição valorosa para a educação, mas de modo especial para a educação especial. (NERY, 2007, p. 77).

A relação dos livros e dos textos de La Salle formam suas obras completas: Regras comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs, Regra do Irmão Diretor, Explicação do Método de Oração Mental, Meditação para o Tempo de Retiro de Professores, Meditação para Domingos e Festas, Coleção dos Pequenos Tratados, Guia das Escolas Cristãs, Silabário, Ofício da Virgem Maria e Saltério, Exercícios de Piedade para as Escolas, Instrução e Orações para a Missa, Instruções e Orações para a Confissão e a Comunhão, Deveres do Cristão, Catecismo, Cânticos Religiosos, Normas de Cortesia e Urbanidade Cristã, Plano de um Seminário de Formação de Professores no meio rural, Regras que me Impus, Memória sobre o hábito, Fórmula da Profissão Perpétua, Memória sobre a língua materna e o testamento. (NERY, 2007).

O reconhecimento da Sociedade dos Irmãos das Escolas Cristãs pela Igreja Católica (Santa Sé) ocorreu em 1724, mediante a Bula Pontifícia “*In Dignitatis Solio*”, do Papa Bento XIII, que mudou o nome para Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, e introduziu os três votos clássicos da Igreja Católica, nomeadamente - de pobreza, castidade e obediência, que até esse período não constavam na fórmula de votos. (NERY, 2007).

Segundo Silva (2016), o texto da Bula de Aprovação provocou uma série de polémicas e discórdia entre o Instituto dos Irmãos e autoridades municipais. A Bula Apostólica traz dois parágrafos que se contradizem: um mencionando que os Irmãos ensinem gratuitamente os meninos e que não recebam dinheiro, nem presentes oferecidos pelos alunos ou seus pais; e em outro parágrafo, faz referência que os Irmãos ensinem gratuitamente os pobres.

Na Regra de aprovação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs está explícita a finalidade do ensino lassalista e da opção de vida assumida pelos Irmãos.

Quinto: “que os ditos Irmãos ensinem gratuitamente as crianças e que não recebam nem dinheiro nem presentes oferecidos pelos alunos ou pelos pais deles”. “Nono: que os votos dos Irmãos sejam de castidade, de pobreza, de obediência, de estabilidade no dito Instituto, e de ensinar gratuitamente os pobres” (LAURAIRE, 2004, p. 25 *apud* Bula de Sua Santidade o Papa Bento XIII, aprovando as Regras e o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em 1725, grifo do autor).

Os problemas dos Irmãos quanto à *gratuidade para todos* não cessaram com a morte de João Batista de La Salle. A Bula de Aprovação (1725) e a nova Regra (1726) serviram de pretexto para uma polêmica entre os Irmãos e certas autoridades civis, em consequência de uma simples ambiguidade de linguagem (LAURAIRE, 2004).

Está claro que los Hermanos seguían procediendo como en vida de san J. B. de La Salle, y que leían la bula a la luz de su práctica. La fórmula de los votos, modificada en 1726, dice por lo demás: “Por lo cual, prometo y hago voto de pobreza, castidad, obediencia, de estabilidad en la expresada sociedad y de enseñar gratuitamente, conforme a la bula de aprobación de nuestro santo padre el papa Benedicto XIII”. (ZAMORA; LAURAIRE, 1998, p. 132, grifo dos autores).

A Regra do Instituto e o Guia das Escolas não deixam dúvidas quanto à modalidade de funcionamento das escolas, totalmente gratuitas. Os Irmãos seguem dando continuidade à missão educacional dentro do mesmo modelo iniciado pelo Fundador. Eles vão onde são solicitados por algum bispo, pároco, autoridade municipal ou pessoa de posses. Estes se comprometiam com a manutenção dos Irmãos. As autoridades eclesiásticas e civis que solicitavam a presença dos Irmãos deveriam ser pessoas piedosas, movidas pela caridade e preocupadas com a educação dos pobres (SILVA, 2016).

Os danos causados pela ambiguidade entre os dois artigos da Bula citados acima, “ensinar gratuitamente as crianças” (5º) e “ensinar gratuitamente a pobres” (9º), podem parecer um detalhe mínimo, mas, incrivelmente, essa dupla formulação alimentou uma polêmica entre o Instituto e as autoridades civis franceses durante 250 anos (LAURAIRE, 2004).

Por quê? A partir do exemplo do Fundador, da prática anterior do Instituto e de suas próprias experiências, os Irmãos optaram por uma interpretação ampla: “O ensino que ministramos deve ser gratuito para todos’. Os Irmãos se apoiaram sobre o artigo 5º e o retomaram no capítulo XIX de sua Regra de 1726, que explicava: ‘é a isto que obrigam os votos’ que emitem.” (LAURAIRE, 2004, p. 24, grifo do autor).

E, neste ponto, nunca cederam. Pelo outro lado, certas municipalidades e, mais tarde, o próprio ministério, preocupados ao mesmo tempo com a escolarização das crianças dependentes de suas jurisdições, e com a salvaguarda dos magros recursos dos orçamentos comunais, ou do nacional, calcularam que a gratuidade deveria ser

reservada unicamente aos pobres, e que as famílias mais remediadas deviam pagar uma contribuição escolar (LAURAIRE, 2004).

Segundo Alpagó (2000), muitas dessas escolas estavam localizadas em meios populares, em paróquias densamente habitadas, mas distantes do centro da cidade. Mesmo assim, no entanto, informa que por mais que as escolas fossem gratuitas, nem todos os pobres a frequentavam, pois, inevitavelmente, havia gastos das famílias, tais como para a aquisição de livros e materiais de escritura. Os Irmãos davam tintas gratuitamente, porém as penas, cortador de penas e papel não eram fornecidos. Alguns alunos pobres eram recompensados com livros de uso escolar, mas eram poucos. Em outros casos, os pais mais indigentes privavam seus filhos da escola e os colocavam para trabalhar.

Os Irmãos continuaram sofrendo com a oposição dos mestres calígrafos pelo mesmo motivo da época do Fundador, ou seja, as escolas cristãs não se limitavam somente aos pobres, pois atendiam também alunos que poderiam pagar pelo ensino. Isso os deixava revoltados a tal ponto de acusar os Irmãos de serem infiéis à finalidade do seu Instituto, como afirma Alpagó (2000, p. 67-68):

Em 1731 los maestros calígrafos de Charles elevan al obispo una memoria contra los Hermanos; motivos: los Hermanos reciben a ricos y pobres, tienen demasiados alumnos, no presentan en debida forma las listas trimestrales de alumnos, reciben donaciones de sus alumnos, piden limosna.

A abordagem sobre a gratuidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs esteve sempre em meio a conflitos e dilemas internos e externos no século XVII, argumentado por Alpagó (2000):

Os grandes conflitos e dilemas em torno da gratuidade surgiram no século XVIII, quando as autoridades municipais da França queriam cobrar dos alunos mais ricos para poderem manter a pensão dos Irmãos. Algumas cidades alegavam que não podiam pagar a pensão dos Irmãos a não ser cobrando dos alunos em condições de pagar. Nesse caso de cobrança os Irmãos estariam infringindo a Bula de Aprovação, pois se comprometeram e foram autorizados a ensinarem gratuitamente. (ALPAGO, 2000, p. 82, tradução minha).

De acordo com Bédel (2013), os Irmãos viviam em uma situação interna tensa, pois os Irmãos que se “associaram[...] para manter escolas gratuitas”, o objetivo era, obviamente, chegar aos “pobres”, isto é, oferecer escolas para crianças cujos pais não podiam pagar professores para que seus filhos adquirissem as bases de

conhecimento. Em que medida poderiam alcançar esse objetivo?

A saída encontrada era cobrarem dos alunos cujos pais tivessem posses. As autoridades municipais se encarregariam de entregar bilhetes uniformes gratuitamente para os pobres, e um valor foi fixado para os demais que possuíam condições de pagar. Assim, os Irmãos não estariam cobrando e nem ficariam sabendo quem era pagante. Os Irmãos se manifestaram preocupados com essa solução, pois infringia diretamente sua Regra e ensinar gratuitamente era uma obrigação indispensável. Segundo os Irmãos, o meio que os cidadãos encontraram para prover os recursos não passava de um pretexto para esquivarem-se da lei do Instituto (ALPAGO, 2000).

Los Hermanos han manifestado cierta inquietud sobre este medio de proveer al pago de sus haberes, viéndolo como opuesto a su Regla que prescribe la instrucción gratuita. Para que el Consejo pueda juzgar se citará el texto mismo de la Bula de Erección, tal como consta en su Regla: "Quinto, que dichos Hermanos enseñen gratuitamente y que no reciban recompensa ni obsequios de los alumnos o de sus padres". La misma Bula dice, explicando el espíritu de su Instituto, que deben poner el mayor esmero en la instrucción de los niños, sobre todo de los pobres; y hacen voto de enseñar gratuitamente a los pobres. (ALPAGO, 2000, p. 111, grifo do autor).

As autoridades municipais da cidade de Boulogne, em 1781, fizeram a consulta ao Conselho de Teólogos de Sorbonne, tentando minimizar a preocupação dos Irmãos. Eles pedem um parecer do Conselho sobre a questão de a proposta de cobrança violar ou não os estatutos dos Irmãos (ALPAGO, 2000). E saíram vencedores em relação à pretensão de cobrança por parte destas autoridades municipais.

Durante el mismo siglo, otro "estudio" trata sobre la defensa de la gratuidad que los Superiores de los Hermanos tuvieron que sostener, en particular con la Municipalidad de la ciudad de Boulogne-sur-mer que quería que los Hermanos cobrasen una retribución por parte de las familias consideradas capaces de pagarla. Los Hermanos finalmente salieron vencedores. (BÉDEL, 2013, p.37, grifo do autor).

Importante entender que para as autoridades dessa cidade a gratuidade prescrita no Instituto dos Irmãos não é absoluta, pois "eles não abrem nenhum estabelecimento de ensino sem que lhes assegurem um valor suficiente para sua manutenção." (ALPAGO, 2000, p. 111, tradução minha).

Nesse referido caso, segundo Alpago (2000), os Irmãos consideram que com esta proposta para prover a sua subsistência as escolas deixariam de ser gratuitas, pois uma vez que os alunos com condições econômicas pagassem seis libras anuais para serem admitidos nas escolas, forneceria uma soma suficiente para abonar sua própria instrução e a dos pobres. Nesse caso, os Irmãos não seriam diferentes dos mestres mercenários. Então, os Irmãos temiam que as medidas que seriam adotadas pelas autoridades do município trariam uma série de consequências e que

a) alunos de posses se tornassem maioria e inclusive que tirassem as vagas dos pobres; b) afastariam os pobres envergonhados, aqueles que caíram na indigência em consequência de maus negócios; c) poderia dar margem para más interpretações por parte dos pais. Os que não pagam ficariam constrangidos, quando seus filhos fossem castigados; d) os pagantes poderiam achar que são mais importantes que os não pagantes, poderiam requerer atenção especial, exigirem méritos, privilégios. (ALPAGO, 2000, p. 113, tradução minha).

Nos três primeiros anos do século XIX a questão da gratuidade representava um problema, especialmente na França, porque os Irmãos eram muito numerosos. Segundo Alpago (2000), após a Revolução Francesa a escola primária passou a ser monopólio municipal e em muitas vilas a escola pública foi oferecida aos Irmãos, que aceitaram com a condição de que fossem rigorosamente gratuitas. Segundo Bédel (2013), essas mudanças atingiram a questão da gratuidade e afetaram as escolas públicas administradas pelos Irmãos; e alguns dos municípios que estavam a cargo dessas escolas poderiam ser tentados a impor pagamento às famílias consideradas capazes de fazê-lo.

De acordo com Bédel (2013), até a metade do século XIX os lassalistas permaneceram literalmente fiéis à gratuidade do ensino, mesmo passando por diversas dificuldades econômicas, e seguiram dedicados ao ensino primário em escolas públicas. Quando alguma autoridade manifesta o desejo de confiar aos Irmãos alguma escola referem-se à administração central do Instituto. O que já deixa claro que o ensino deve ser gratuito e que o sustento dos Irmãos não deve ser garantido pelos alunos ou seus pais.

Un alcalde que pide tres Hermanos para una escuela recibe por respuesta: “El propósito de establecer una escuela donde los niños pudientes paguen nos pone en la imposibilidad de prometerle ningún Hermano. Con todo, si Ud. es consciente que las clases sean perfectamente gratuitas, sin ninguna contribución de los padres de los alumnos, haré cuanto esté en mí para dar pronto curso a su pedido”. (ALPAGO, 2000, p. 140, grifo do autor).

Diante de tanta exigência pela gratuidade e por não abrir mão desta, os Irmãos são questionados quanto à cobrança nos pensionatos. Eles se defendem, afirmando que o ensino é gratuito, que apenas se cobrava dos alunos os gastos referentes à alimentação, à calefação e à iluminação. Então, estes estabelecimentos ficaram fora desta discussão sobre o voto de ensino gratuito (SILVA, 2016).

A partir de 1830, estendeu-se pela sociedade francesa um forte anticlericalismo de essência liberal. Era aberto o interesse de reduzir o campo de atuação da Igreja para privilegiar as escolas laicas. Em 1833, com a instauração de uma nova lei educacional, a remuneração dos mestres da escola primária municipal ficou em parte sobre as contribuições mensais que seriam pagas pelos pais e somente os pobres ficariam dispensados. O Irmão Anaclet, Superior Geral da época, esforçava-se por interpretar esta lei a favor da gratuidade. Negociava com cada município, ameaçando retirar os Irmãos, caso não respeitassem suas regras.

Si, por el contrario, se rechaza nuestras razones, nos creeremos obligados a retirar a nuestros Hermanos para ubicarlos en otros lugares, donde se los desea desde hace mucho y tendrán total libertad para ejercer sus funciones en conformidad con nuestras Santas Reglas". (ALPAGO, 2000, p. 170).

Perceptível, segundo Alpago (2000), que o governo do Instituto faz tudo o que pode para manter a originalidade da gratuidade, porém, chega um momento em que não pode mais seguir com essa posição. Combateram a todo custo contra as cobranças nas escolas públicas, mas foram vencidos. Com a mudança na lei educacional a pensão paga aos Irmãos já não era suficiente para viverem dignamente.

Para Bédel (2013), durante a primeira metade do século, de fato, isso não ocorreu. Mas, após a chegada, em 1852, do que se chamava de Segundo Império, como o Estado controlava mais de perto o que era destinado às escolas primárias, os Superiores tiveram de enfrentar o Ministro da Instrução Pública para defender a manutenção de gratuidade absoluta nas escolas dos Irmãos.

O governo central do Instituto destinou, em 1854, 120.000 francos franceses para as comunidades. E buscou alternativas para garantir a sustentabilidade do Instituto, entre estas, decidiu manter os internatos e semi-internatos cobrando pelos serviços e garantindo a gratuidade do ensino. Mas, a partir de 1861, eles foram forçados a revogar este princípio e obtiveram a autorização do Papa Pio IX, conforme afirma Alpago (2000):

Em 1861 há novo conflito com o governo francês e o Superior Geral recebe uma carta do ministro, rogando-lhe que se submeta à obrigação da retribuição, sob pena de ver os Irmãos excluídos das escolas públicas. Perder as escolas municipais seria deixar à deriva 3.000 Irmãos na França ocupados com 800 escolas. (ALPAGO, 2000, p. 242, tradução minha).

O capítulo Geral dos Irmãos de 1861, diante dessas questões levantadas e para assegurar na França a conservação do Instituto, decide por rever o voto de ensinar gratuitamente aos pobres, aceitando as exigências do governo. Na França, as leis educacionais do final do século XIX e início do século XX obrigaram o Instituto a trabalhar na modalidade de escolas privadas pagas e a pedir ao Papa autorização para cobrar dos alunos mais ricos. Esta situação afetava também outros países onde os Irmãos estavam presentes (ALPAGO, 2000). A opção é limitar a gratuidade escolar aos pobres somente sob a aprovação do Papa.

El Instituto no procede alegremente a liquidación da gratuidad. Cada vez que tiene que apartarse de ella lo hace con pesar, y recurre a la Santa Sede para que autorice, en vista de las circunstancias, una práctica tan opuesta a una larga historia, a una Regla, a un voto; y siempre con la esperanza de volver “a nuestros usos” tradicionales. (ALPAGO, 2000, p. 247, grifo do autor).

No entanto, para Bédel (2013), até o final do regime dominante, em 1870, os Irmãos não tinham necessidade de aproveitar esta possibilidade na França, e foi em outros países onde não receberam contribuição do Estado que a derrogação concedida pelo Papa começou a aplicar-se.

De acordo com Alpagó (2000), no período de 1855 a 1874 o Superior Geral dos Irmãos pediu 11 autorizações ao Papa. Pede-se dispensa do que poderia interferir no voto de ensinar gratuitamente. Assim são feitos alguns pedidos, por exemplo:

Autorización para entregar la lista de alumnos a las autoridades civiles lo que fatalmente va a implicar en el cobro; la autorización para que los benefactores de las escuelas privadas puedan percibir alguna ayuda por parte de los padres de alumnos, cuando los demás recursos se muestren insuficientes; para que los Hermanos residentes de América puedan recibir alguna retribución de los alumnos con más posesiones, para así ofrecer cuidados a un número mayor de niños pobres. (ALPAGO, 2000, p. 248).

Nos casos acima estão implicados três tipos de escolas: as escolas municipais francesas, as escolas privadas francesas e as escolas privadas da América. Estas autorizações têm prazos curtos. Os Irmãos talvez não percebessem as mudanças que estavam surgindo na sociedade do final do século XIX. Eles veem estas mudanças

como passageiras e acreditam que logo tudo voltará a ser como nas origens. Contudo, a situação ficou cada vez mais irreversível. A França decreta a gratuidade do ensino fundamental, um fato que poderia ser muito compensatório para os Irmãos que lutaram tanto pela gratuidade, no entanto, as congregações religiosas foram expulsas do ensino público, sendo obrigadas a refugiarem-se no ensino privado para continuarem oferecendo educação cristã (ALPAGO, 2000).

Esta decisão leva à saída de grande número de Irmãos da França, como apresenta Bédel (2013):

Para el último cuarto del siglo XIX, en Francia los datos cambiaban por el hecho de que los Hermanos se veían progresivamente excluidos de las escuelas públicas; a partir de 1891, lo eran totalmente. Los Hermanos podían, no obstante, continuar enseñando en escuelas libres muchas de las cuales eran gratuitas. En otras, había que hacer uso de la derogación concedida para percibir una retribución de los padres, aunque algunos de ellos se veían exentos. La situación así creada en Francia existía ya o se imponía igualmente en muchos países donde las escuelas de los Hermanos se beneficiaban de alguna ayuda oficial cada vez más rara. (BÉDEL, 2013, p. 37-38).

No entanto, esta situação foi mais ou menos bem aceita pelos Irmãos: alguns foram acomodados e até mesmo foram defendidos, mas muitos, especialmente entre os Superiores, deploraram. Em particular, o assistente Irmão Reticius denunciou em uma “Memoria”, o recurso a derrogações que se estendem e levaram com aqueles a quem ele chamou de “retribucionistas”, porque eram favoráveis à generalização das taxas escolares. Pode até dizer-se que esta questão deu origem a uma espécie de má consciência no Instituto (BÉDEL, 2013).

Neste sentido, é possível compreender as decisões tomadas sobre o assunto no Capítulo de 1897. Ou podemos chamar de “evento de 1904”, que chegou à França e alguns viram isso como uma sanção porque o Instituto havia sido muito infiel na aplicação da gratuidade.

Segundo informa Alago (2000), em 1901 o parlamento francês estabelece um estatuto novo sobre as congregações religiosas. O Superior Geral pede esclarecimento a Roma sobre como interpretar o voto de ensinar gratuitamente aos pobres. São oferecidas duas oportunidades: a) Educar unicamente aos pobres; a escola dever ser absolutamente gratuita; b) Oferecer ensino gratuito aos pobres, sem proibir que a escola receba alunos pagantes.

A Santa Sé optou pela segunda interpretação. Esta decisão afetou a todas as escolas da França (exceto as escolas assumidas por doações privadas) e da mesma forma nos países onde o Instituto recém havia se instalado, e nos quais mantinha apenas escolas privadas. Assim, a grande maioria das escolas lassalistas, no final do século XIX, são instituições privadas.

Desde el punto de vista general, la gran mayoría de las escuelas de los Hermanos en la última parte del siglo XIX son instituciones privadas: 1.730 en 1903, contra sólo 188 escuelas públicas; y aun, para completar este corto número, hay que incluir 72 escuelas de Bélgica que son privadas subsidiadas por el Estado. (ALPAGO, 2000, p. 303).

Em muitos países os Irmãos tiveram que mudar rapidamente a sua condição de educadores públicos para a de privados, porém, a mudança de clientela também mudou. Os Irmãos passaram a oferecer o ensino secundário para dar continuidade à formação moral e cristã desses alunos e acompanhá-los até a preparação ao ensino superior.

Segundo Rummery (2006, p. 17, grifo do autor), no final do século XIX

[...] o crescimento do Instituto fora da França ficara particularmente problematizado. Um dos problemas consistia no fato de o carisma fundacional ter sido institucionalizado em demasia, através de formas centralizadas de governo, o que induzia a uma tendência pela uniformidade e à incapacitação legal de reconhecer a grande diferença de circunstâncias culturais nos lugares onde os Irmãos estavam atuando. Isso acontecia especialmente com referência aos problemas que se apresentavam na manutenção do princípio da gratuidade, quando os Irmãos tiveram que administrar pensionatos para poderem manter alguma garantia econômica. Responder desta maneira parecia questionar a identidade dos Irmãos quanto à sua missão educativa dos “filhos dos artesãos e dos pobres”.

Essa insistência na uniformidade e na fidelidade literal à Regra ameaçava o desenvolvimento de novas formas de resposta no serviço às necessidades dos pobres. A modificação das circunstâncias tornava necessária a melhoria na formação dos próprios Irmãos.

Para Silva (2016), o Instituto realizou os esforços possíveis para manter-se em escolas públicas, lutaram muito para que não houvesse cobrança pelo ensino nessas escolas. Mas foram obrigados a deixá-las por diversas circunstâncias. E, assim, começaram a trabalhar em escolas privadas, fato que não lhes impossibilitou de manter o serviço educativo a pobres.

Expulsado de la escuela pública, se ha visto obligado a refugiarse en la escuela privada para poder seguir brindando, por asociación, una educación cristiana. Las dificultades consecuentes en materia de gratuidad las resuelve, desde el punto de vista jurídico, gracias a una definición más minuciosa de los alcances del quinto voto, y en los casos más difíciles, mediante indultos temporarios obtenidos de la Santa Sede. (RUMMERY, 2006, p. 313).

A partir do século XX gradativamente a gratuidade escolar vai diminuindo, conforme argumenta Bédel (2013),

Después del “acontecimiento” en cuestión, en el que la supresión oficial del Instituto en Francia modificó profundamente su situación, hay que llegar a los años que siguieron a la Primera Guerra Mundial para ver cuál era la situación con respecto a la “gratuidad”. Según las estadísticas anuales, el número de alumnos censados como “gratuitos” estaba “a un nivel que puede ser considerado como relativamente elevado”. Para los años siguientes, hasta 1939 se puede decir lo mismo, aunque se deja sentir una disminución a partir de 1936 (la situación de los Hermanos en España y en Europa Central no era ajena a ello). La cuestión no dejaba de ser preocupante. Fue tratada en el Capítulo General de 1928. Ello no impide que la evaluación del número de alumnos “gratuitos” tuviera cada vez menor significación. Así, por dar una muestra, se podían encontrar, a veces, en una misma escuela, dos series de clases paralelas de nivel primario, una para los alumnos gratuitos; la otra para los alumnos “de pago”, con el riesgo de que estos traten a los primeros con desprecio. (BÉDEL, 2013, p. 29, grifo do autor).

De acordo com Alpago (2000), ao longo deste século cresceu em certo grupo de Irmãos a sensação de que o Instituto estava cada vez mais se distanciando dos propósitos fundacionais. O Capítulo Geral de 1956 chamou a atenção para a seguinte tendência institucional:

El mundo de los pobres nos es extraño, nuestra formación, la orientación de nuestra enseñanza, nuestro estilo de vida, nuestras preocupaciones, nos ponen más cerca de las burguesías medias, del mundo de los empleados, que de los pobres y la clase obrera. (ALPAGO, 2000, p. 366).

No quadro abaixo, Alpago (2000) mostra a redução gradativa de alunos pobres nas escolas lassalistas.

Quadro 7 – Gratuidade nas escolas – Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs
1879-1968

1. PROPORCIÓN DE ALUMNOS GRATUITOS ⁸⁵							
Año	Total	Total	%	Año	Total	Total	%
	alumnos	gratuitos	gratuitos		alumnos	gratuitos	gratuitos
1879	355.752	300.816	85,56	1947	398.149	155.378	39,03
1880	335.558	286.004	85,23	1948	397.844	156.860	39,43
1922	270.150	120.674	44,67	1949	413.768	166.379	40,21
1923	268.781	129.097	48,03	1950	423.696	167.294	39,48
1924	261.423	132.807	50,80	1951	437.658	171.357	39,15
1925	262.658	128.900	49,08	1952	458.854	184.958	40,31
1926	268.755	126.135	46,93	1953	480.490	198.574	41,33
1927	273.589	134.327	49,10	1954	497.753	200.843	40,35
1928	279.569	138.675	49,60	1955	526.016	217.144	41,28
1929	288.326	144.645	50,17	1956	547.329	226.821	41,44
1930	298.713	152.350	51,00	1957	569.797	237.469	41,68
1931	302.733	156.947	51,84	1958	591.993	252.563	42,66
1932	306.415	160.726	52,45	1959	613.358	259.768	42,35
1933	313.436	166.758	53,20	1960	648.427	268.554	41,42
1934	321.706	169.270	52,62	1961	653.466	278.379	42,60
1935	321.859	164.588	51,14	1962	699.771	293.794	41,98
1936	306.438	156.638	51,12	1963	704.586	286.203	40,62
1937	313.252	150.984	48,20	1964	717.111	272.806	38,04
1938	323.077	156.647	48,49	1965	737.112	274.871	37,29
1939	323.261	154.301	47,73	1966	751.688	269.941	35,91
1940-45	-	-	-	1967	771.991	237.446	30,76
1946	390.722	156.689	40,10	1968	780.608	240.005	30,75

⁸⁵ Fuente: resúmenes estadísticos anuales. Las cantidades de 1879 y 1880 corresponden a "niños en las escuelas gratuitas". Después de 1967 no se publican cifras de gratuitos; las de 1968 constan en un registro de ACG.

Fonte: Alpago (2000, p. 368).

Depois do Concílio Vaticano II, animados pela necessidade de se adaptarem ao mundo moderno e se aprofundarem no carisma de João Batista de La Salle, o Capítulo Geral de 1966 volta a refletir sobre a seguinte questão: como servir aos pobres? Nesse Capítulo volta-se a enfatizar o tema "como servir aos pobres". Há uma mudança no voto da Instituição de "ensinar gratuitamente" por "serviço educativo aos pobres" como parte integrante da finalidade do Instituto. São considerados na análise das condições materiais os elementos históricos e sociológicos (BÉDEL, 2013).

A partir dessa decisão capitular, tanto o texto das Regras e Constituições como a Declaração consideram o serviço educativo dos pobres parte integrante da finalidade do Instituto e, por conseguinte, da vocação particular de cada Irmão. Este Capítulo define o serviço educativo a pobres em sentido muito mais amplo que a

simples análise das condições materiais, incorporando elementos históricos e sociológicos. Convoca as instâncias locais e a cada Irmão a que demonstrem espírito de iniciativa para permitir que o Instituto siga em direção dos pobres, como apresenta Bédel (2013):

Cuando, en la segunda sesión del Capítulo General de 1966-1967, la fórmula de los votos que databa de 1726 fue modificada remplazando la mención: “tener juntos y por asociación las escuelas gratuitas” por la de: “tener juntos y por asociación las escuelas al servicio de los pobres”, no se trataba explícitamente de un voto de asociación. En compensación, algunos años más tarde, el Hermano John Johnston, Superior General elegido en el Capítulo General de 1986, podía escribir en su circular del 1º de enero de 1987: “Para tratar de captar, al menos parcialmente, el espíritu del voto original de asociación, los capitulares del 41º Capítulo General han rebautizado el cuarto voto (llamado desde 1967, “voto de servicio educativo a los pobres”). En adelante se llama, el voto de asociación para el servicio educativo de los pobres. Al hacer más explícita esta noción fundamental de asociación, el Capítulo quería contribuir a reforzar y profundizar la comprensión de nosotros mismos, de nuestro compromiso de hombres consagrados, asociados para la misión”. (BÉDEL, 2013, p. 30, grifo do autor).

Portanto, o deslocamento assim efetuado entre o que foi considerado como um meio de alcançar os filhos de famílias “pobres” e o compromisso de se colocar a seu serviço não alterou a intenção fundacional do Instituto, que era de oferecer educação gratuita às crianças pobres.

O Capítulo Geral de 1986 incorpora o sentido da associação ao serviço educativo a pobres ao espírito que animava o Fundador quando estabeleceu a sociedade, isto é, as escolas a serviço dos pobres para assegurar-lhes a promoção humana e cristã. A opção preferencial pelos pobres constituiu um dos temas de insistência nos Capítulos Gerais de 1966 e 1986, comprometidos em reescreverem a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs depois do Concílio Vaticano II (ALPAGO, 2000).

Se a gratuidade absoluta da educação escolar pode justificar-se em certas situações precisas, a problemática deste tema tem mudado profundamente, e já não se entende dentro das linhas que prevaleciam nas primeiras fundações lassalistas. Já não se trata de saber se os pais pagam ou não parte dos gastos escolares, mas de adaptarem as instituições educativas às necessidades dos mais desfavorecidos, de prepararem os jovens para empregos úteis, de assegurarem o acesso de todos à cultura, de educarem a ricos e pobres no sentido da justiça. (SILVA, 201, p. 56).

A opção preferencial pelos pobres incita os Irmãos e os que trabalham com eles com o mesmo espírito a desenvolverem as dimensões espirituais e comunitárias da

gratuidade para se converterem, com a ajuda de Deus, nos educadores de que necessitam os pobres.

Em 1986 se incorpora o sentido de associação ao serviço educativo dos pobres e a escola lassalista encontra-se diante do grande desafio de promover a justiça social e a formar nos jovens a consciência crítica.

A partir de ahí, en el Instituto han aparecido diversas iniciativas para realizar lo que allí se proponía. Intentar apreciar los resultados sería imposible en el marco de este artículo. Al menos podemos decir que este cambio de perspectiva ha demostrado ser más fecundo que aferrarse a mantener artificialmente el criterio de la gratuidad de la enseñanza dada a los alumnos, limitada a aquellos que estaban en las clases elementales. (BÉDEL, 2013, p. 39).

De acordo com Alpage (2000, p. 453), as escolas gratuitas se tornaram por muito tempo um serviço educativo público que as cidades, por opção de suas autoridades em tempos de cristandade, ofereciam à população. Depois da Revolução Francesa, o Instituto continua oferecendo o serviço à população, mas devido às mudanças na política educacional, é obrigado adotar o modelo de escolas privadas. Dessa forma, a clientela escolar estaria arcando com os custos do serviço. Pública ou privada, a escola se encontra ante o desafio de promover a justiça social. Não se trata da clientela escolar somente, mas de uma atitude de pessoa, de uma preocupação interior pelos pobres. A opção preferencial pelos pobres foi uma das marcas originais do Instituto Lassalista e continua sendo ainda hoje.

Já os capítulos Gerais de 1993 e 2000 reforçaram a identidade do ser Irmão hoje e a importância de manter a tradição de serviço educativo a pobres juntamente com colaboradores leigos, como afirma Bédel (2013, p. 39):

Es importante ya continuar la antigua tradición de los Hermanos que aceptaban a todos los niños que se presentaban en sus escuelas. Eso supone, como en aquella época, encontrar los medios requeridos para que todo tipo de centros educativos sea accesible a los jóvenes sea cual sea la condición social de su familia. Eso exige, no menos, velar para que cualquier joven se sienta a gusto en ellos y encuentre el medio de desarrollar del mejor modo sus posibilidades.

Escolas ou trabalhos educativos específicos podem ser estabelecidos para crianças e jovens que se encontram em situações particulares, dada sua condição social, econômica ou impedimentos físicos e afetivos. Mais do que para outros jovens, é importante que eles se sintam *reconhecidos* pessoalmente e para encontrar o apoio

necessário para desenvolver seu potencial. O campo de ação é imenso, e mesmo que a participação que se destine seja limitada, esta deve ser fornecida, conclui Bédel (2013).

3.8 A pedagogia e os alunos das Escolas Cristãs nos escritos de João Batista de La Salle

Não se pode desvincular La Salle de sua época e da mentalidade reinante entre os educadores do século XVII e XVIII, no entanto percebem-se avanços significativos na compreensão em relação às crianças em sua época, como afirma Knapp (2001, p. 109):

Percebe-se um primeiro avanço quando se acredita, demonstrando isso através de inúmeras iniciativas, na educabilidade da criança e do aluno em geral. Como seres em devir, não uma realidade em si, era preciso ajudá-las para que se tornassem seres humanos com todas as conotações supostas.

Outro aspecto importante é o conhecimento do aluno, ou seja, “conhecer, penetrar a alma do ser humano, do educando em geral, para poder compreendê-lo, julgar o seu desenvolvimento, adaptar-se a ele e guiá-lo.” (HENGEMÜLE, 2000, p. 117). A preocupação era atender à individualidade de cada educando, ter consideração a ele, respeitar o seu jeito de ser e agir, intervindo quando havia necessidade e encaminhá-lo de acordo com o estabelecido nas normas (KNAPP, 2001).

Além da preocupação de La Salle com a organização e o zelo pela disciplina e a ordem das crianças de forma preventiva, o silêncio, ensino de qualidade, registros documentais da vida escolar e dos alunos, a formação e o aprimoramento dos mestres foram responsáveis pelo sucesso dessa iniciativa nas origens da instituição, como aponta Knapp (2001, p. 110):

A preparação de mestres para atuar na aula. Com a criação da primeira Congregação docente, constituída só de religiosos, não sacerdotes, voltados de maneira exclusiva à tarefa educativa. La Salle dá um passo gigantesco na valorização da função magisterial. Os Irmãos consagram toda a sua vida à educação das crianças e jovens que lhes são confiados. Seus compromissos (votos) os levam a fazer profissão pública de ensinar gratuitamente nas escolas sempre que possível.

Para Hengemüle (2000, p. 168), o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma “Instituição que tenta reagir com a rotina e disseminar um ensino de melhor qualidade, como congregação inovadora: como grupo dos mais bem-sucedidos na educação moderna”.

Vale ressaltar que La Salle, por meio da educação gratuita aos filhos de artesãos e pobres, contribuiu para a progressiva generalização do ensino, considerando-o uma necessidade para as crianças e o dever dos responsáveis por elas, permitindo o acesso gratuito; incentivador de uma escola de promoção social; com melhoria pedagógica por meio, principalmente, do método simultâneo (KNAPP, 2001).

Desde o início, La Salle deixa clara a missão do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que é dar uma educação humana e cristã aos filhos de artesãos e pobres, considerando a criança o sujeito e o destinatário primeiro do ministério educativo dos Irmãos e das escolas (KNAPP, 2001), por meio de um movimento pedagógico realista que reforce

A preocupação com a vida concreta e o preparo para a sociedade. Coisas que em La Salle aparecem na sua meta de ensinar a “bem viver”; na assimilação das “verdades práticas” junto às especulativas (Med. 194,3); no aprendizado de coisas úteis para a vida, no preparo profissional; na forma excepcional da elaboração do Guia das Escolas, cuja primeira redação manuscrita, de 1706, foi a codificação de observações empíricas ao longo de mais de 25 anos de prática escolar; e na criação, por ele, não de colégio (de tipo humanístico) mas de pensionato (na linha da escola moderna). (HENGEMÜLE, 1992, p. 168, grifo do documento).

La Salle foi realista por seu caráter prático e organizativo, por seu bom senso e zelo apostólico que o desafiava a encontrar respostas, juntamente com os professores, eficazes às necessidades emergidas nas escolas, justamente pelo perfil de alunos que os buscavam.

Se, de um lado, “más inclinações nascentes que as levam ardentemente ao mal” (Med. 161,2), do outro, afirma haver “poucas crianças que se pervertem por maldade de coração. A maior parte se corrompe com o mau exemplo e as ocasiões perigosas” (Med. 56, 2). Daí a insistência sobre a vigilância, o afastamento das más companhias e a importância do bom exemplo, sendo que o mestre será o primeiro a dá-lo. (KNAPP, 2001, p.114, grifo do autor).

Nesse sentido, La Salle compreendeu, desde o começo do projeto educativo, “que nada valeria renovar a instituição escolar se não começasse a renovar o

professor. A sua formação dedicou a maior parte do tempo e suas melhores energias.” (KNAPP, 2001, p. 110). O seu discurso educativo e a práxis pedagógica dos primeiros Irmãos foram impregnados por este critério e meta: apresentar um bom modelo, aos olhos do aluno, pelo maior espaço de tempo possível, como a melhor maneira de neutralizar as inclinações não aceitáveis e optar pelo bem. (KNAPP, 2001).

As escolas de La Salle, desde os começos, em suas características procuravam trazer benefícios à vida dos filhos dos artesãos e pobres. Knapp (2001, p. 115-116) destaca as seguintes características: “escola aberta a todos, pública e gratuita”; “escola em diálogo com o meio familiar e social”; “escola que ofereça aprendizagens à medida das condições dos alunos”; “Escola na qual os alunos se sintam bem”; “escola útil e eficaz”; e “funcionamento da escola”.

Morales (1990, p. 276) afirma sobre o funcionamento da escola de La Salle em seus inícios que o “Tempo de aula era de muita duração, por duas razões: aproveitar o máximo do tempo e de permanência do menino na escola; e tirá-lo da rua, lugar de perdição e vadiagem”.

Portanto, essa organização prática e funcional realizada por La Salle trouxe às escolas cristãs nova configuração pedagógica e formação dos professores, com o intuito de oferecer educação de qualidade aos filhos de artesãos e pobres. “Os resultados não tardaram ser percebidos, fazendo-se sentir de maneira clara na procura que estas escolas elementares tiveram.” (KNAPP, 2001, p. 119).

Tendo presente este panorama geral sobre o Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, na próxima seção nos dedicamos a contextualizar a presença dos Lassalistas no cenário mundial, na América Latina e Caribe e no Brasil.

3.9 A expansão da Rede La Salle no mundo, na América Latina e no Brasil

Após conhecer a síntese da vida de João Batista de La Salle e a história após a sua morte em 1719, debruçamo-nos sobre a segunda metade do século XIX, período que marcou a expansão dos Irmãos das Escolas Cristãs mundo afora, chegando ao Brasil. Até então, essa presença estava fortemente enraizada na Europa, em especial na França.

Na França daquela época já havia se instalado uma verdadeira perseguição às congregações religiosas docentes, afetando diretamente os Irmãos Lassalistas e suas escolas. O governo francês fazia valer cada vez mais o princípio republicano de

separação entre Estado e Igreja, uma das características da Revolução Francesa (1789-1799) e, para isso, se precisasse, recorreria novamente à força (NERY, 2007).

Segundo Bortoluzzi (2006), após a Revolução Francesa o número de Irmãos passou a crescer por conta do retorno de antigos e o recrutamento de novos, formados em vários noviciados no país e fora dele (Itália, Bélgica). Com relação às obras escolares, os Irmãos reassumiram escolas onde trabalhavam antes da Revolução e fizeram-se responsáveis por novas obras. A expansão na França e fora dela, como a Córsega, Itália, Bélgica, Ilha da Reunião, Guiana Francesa... era inevitável. Na restauração da monarquia, abriram-se novas alternativas além da escola elementar: escolas de magistério, casas de correção, escolas para aprendizes, internatos.

No Instituto como um todo, após a fase anterior, mais voltada para o passado, os anos de 1830 a 1850 foram caracterizados por diferentes formas de evolução e progresso. Isso pela presença, no governo geral, de Irmãos da pós-revolução e por assembleias de representantes de Irmãos que tomavam em consideração novas exigências, especialmente no domínio do ensino. (NERY, 2007).

Esse progresso se expressou primeiramente em aumento numérico. Assim, as casas - residências dos Irmãos, em 1828, eram 228; em 1838, 322; em 1848, 540; e em 1850, 604. Os alunos, em 1828, eram 75.000; em 1838, 141.000; em 1848, 220.000; e em 1850, 249.000. Esse progresso se traduziu, ainda, em crescente expansão geográfica, ocorrida sobretudo no início do governo do Irmão Felipe (1838), quando se afirmou o caráter supranacional do Instituto, com a abertura de obras no Canadá, na Suíça, nos Estados Unidos, na Turquia, no Egito e na Alemanha. (BORTOLUZZI, 2006, p. 50).

Para Bortoluzzi (2006), de 1850 a 1875 o Instituto viveu uma espécie de época de ouro, com desenvolvimento ainda maior que o verificado na etapa anterior.

Numericamente, os Irmãos passaram de 4.621 a 10.664; e as comunidades, de 604, a 1.213. Cresceu também o número de obras criadas ou assumidas e de alunos atendidos. Geograficamente, foi ao longo desses anos que a obra lassalista se estabeleceu, temporária ou permanentemente, na Inglaterra, Malásia, Índia, Austrália, Birmânia, Ceilão, Indochina, Grécia, Romênia, Ilha Maurício, Ilhas Seychelles, Madagascar, Argélia e Tunísia. Esta instalação no sudeste asiático, nas ilhas do sudeste da África e na África Francesa do Norte deu-se no contexto da expansão colonial europeia e do movimento missionário daquele tempo. Ao mesmo tempo, em 1863, o Instituto chegou à América Latina, através da abertura de obra no Equador. (BORTOLUZZI, 2006, p. 52).

Conforme o autor supracitado, a expansão lassalista pelo mundo ocorreu a partir das seguintes motivações:

Na França, os inimigos do ensino católico primeiro opõem-se, como já visto, à gratuidade. Depois tentam, sem sucesso, impedir que os legados destinados às escolas “livres” cheguem a seus destinatários. Em 1886, decretam o ensino público neutro, isto é, laico. Em 1889, suprimem a isenção do serviço militar dos Irmãos. Em 1895, taxam fortemente as congregações religiosas. Em 1901, proíbem as congregações docentes não autorizadas a continuar ensinando. E em 1904, proíbem todo ensino congregacional. Os Irmãos eram 10.000. Espalharam-se pelo mundo. Destruído em seu berço, o Instituto se fez mais universal do que nunca. (BORTOLUZZI, 2006, p. 56, grifo do autor).

É neste longo e perturbado período, na França de 1842 a 1907, que aconteceram tratativas para a implantação dos Irmãos Lassalistas no Brasil, segundo Nery (2007, p. 93).

Os registros históricos, conservados na Casa Generalícia do Instituto, em Roma, Itália, revelaram que esta correspondência teve início nos idos de 1842. Naquela época, num espaço de uns 10 anos, o Instituto havia acolhido pedidos do Canadá, em 1837, e dos Estados Unidos, em 1845.

Nesse período, “há todo um contexto conflitivo nas relações entre o governo francês e a Igreja, complexidade que vai proporcionar o envio de Irmãos ao Brasil.” (NERY, 2007, p. 81).

3.9.1 A Rede La Salle no mundo

A Rede La Salle, em nível mundial, tem sua sede geral em Roma (Itália), e de acordo com as estatísticas dos Irmãos das Escolas Cristãs (2015), está presente em 77 países nos 5 continentes. Pretende oferecer educação de excelência no ensino e pela formação integral a 961.521 estudantes, apoiados por 92.160 educadores e 3.929 Irmãos em 710 comunidades de Irmãos, e atende a aproximadamente 1.200 instituições de educação, entre elas 72 de Educação Superior, como ilustra a figura 5.

Figura 5 – Abrangência da Rede La Salle no Mundo



Fonte: Setor de comunicação e marketing da Província La Salle Brasil – Chile (2017).

3.9.2 A Rede La Salle na América Latina e no Caribe.

Desde 1873 a Rede La Salle está presente na América Latina e no Caribe, formando a Região Latino Americana Lassalista (RELAL), com sede em Medellín na Colômbia. É formada pelos seguintes países: México, Guatemala, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, Jamaica, Guiana Francesa, Haiti, Porto Rico, Cuba, Nicarágua, Panamá, Venezuela, Equador, Colômbia, Peru, Brasil, Chile, Bolívia, Paraguai e Argentina. (INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS, 2015).

De acordo com Menegat (2006, p. 67), a presença lassalista na América Latina e no Caribe deve-se ao

Forte impulso do Governo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs no sentido de expansão da presença lassalista iniciada no século passado. Favoreceu esta expansão o número significativo de Irmãos presentes na Europa, particularmente na França, Espanha, Bélgica, Holanda e Alemanha. Outro aspecto que favoreceu a presença da Rede La Salle na América Latina e no Caribe foram as “leis de secularização” aplicadas particularmente na França e na Espanha. Na França estas leis de secularização tiveram atuação particularmente no início do século passado, e fizeram com que as escolas lassalistas fossem fechadas e obrigassem os Irmãos das Escolas Cristãs a

buscarem outros países para atuar. Isso fez com que os Irmãos franceses migrassem para a América Latina, inclusive para o Brasil. (MENEGAT, 2016, 67, grifo do autor).

A RELAL tem a seguinte origem e organização:

Nacida por indicación del 40º. Capítulo General del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas que pidió la regionalización del Instituto, la RELAL se organizó durante la primera Asamblea General llevada a cabo en Lima, Perú, en Enero de 1979. Administrativamente constituida según el derecho propio del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, está integrada por los Distritos Lasallistas de América Latina y el Caribe. (RELAL, 2017).

Atualmente, a RELAL busca facilitar a apropriação do carisma lassalista na Região e promover a comunicação entre as Províncias com o centro do Instituto e as demais regiões lassalistas espalhadas pelo mundo.

Entre os principais objetivos se destacam

[...] la promoción de la Misión Educativa, con sus componentes pedagógicos, evangelizadores y catequísticos y la espiritualidad lasallista; impulsar la investigación en los campos educativo, pedagógico, evangelizador y de Vida Consagrada de los Hermanos; establecer intercambios con organismos a diversos niveles, cuyos fines y objetivos sean compatibles con los de la RELAL y, contribuir, por medio de la colaboración, al cumplimiento de los fines de los Distritos que conforman la Región. (RELAL, 2017).

Portanto, a partir de suas estruturas de animação e participação, tem desenvolvido elementos fundamentais orientados pelo Capítulo Geral.

Figura 6 – Abrangência da Região Latino-Americana Lassalista - RELAL



Fonte: *Región Latinoamericana Lasallista*. Disponível em: <http://www.lasalle.org.co>. Acesso em 20 set. 2017.

3.9.3 A Rede La Salle no Brasil

A decisão histórica de enviar Irmãos Lassalistas ao Brasil deu-se a partir do diálogo, no período de 1904 e 1907, entre o Irmão Superior Geral Gabriel Marie e autoridades religiosas do Rio Grande do Sul. Em 3 de setembro de 1906 o Instituto decidiu pelo envio de Irmãos ao Brasil, chegando a Porto Alegre (RS) no dia 19 de março de 1907, quando foi iniciada oficialmente a obra lassalista em terras brasileiras. (NERY, 2007).

A partir de 2012 houve a unificação na administração das obras lassalistas do Brasil, Chile e Moçambique, passando a ser uma única unidade administrativa e canônica, atualmente com sede em Porto Alegre (RS). Essa unidade administrativa é chamada de Província La Salle Brasil-Chile, com diversas instituições civis e jurídicas sob sua organização e operacionalização administrativa. (MENEGAT, 2016).

Como Missão Institucional, a Rede La Salle propõe-se a "formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência." (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2017, p. 7), e tem como Visão "consolidar-nos em uma Rede de Educação cristã reconhecida por sua excelência." (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2017, p. 7).

Atualmente, atuam nas comunidades educativas e assistenciais da Rede La Salle no Brasil mais de 180 Irmãos Lassalistas e 5 mil educadores, atendendo a mais de 45 mil estudantes, em todos os níveis de ensino, em 9 estados e no Distrito Federal. Esta Rede também atende a escolas de serviço educativo aos pobres, que somam um total de 8 no território nacional. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2017).

Figura 7 – Abrangência da Província La Salle Brasil-Chile



Fonte: Setor de Comunicação e Marketing da Província La Salle Brasil-Chile (2017).

Feitas tais considerações, no próximo capítulo dedicamo-nos à análise dos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, constituintes do *corpus* investigativo, com o intuito de identificar como é abordada a questão do Serviço Educativo *aos* e *com* os Pobres e a oferta de uma educação de qualidade.

4 O SERVIÇO EDUCATIVO AOS E COM OS POBRES NOS DOCUMENTOS DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

Neste capítulo apresentamos reflexões sobre a análise dos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (em nível de Instituto, América Latina, Caribe e Brasil): a) 45º Capítulo Geral; b) Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA); c) Primeiro Capítulo Provincial, Proposta Educativa Lassalista e Projeto Provincial, da Província La Salle Brasil-Chile, direcionando o olhar sobre o Serviço Educativo aos e com os Pobres e a educação de qualidade.

4.1 Os documentos institucionais dos Irmãos das Escolas Cristãs como fonte de estudo

Os documentos institucionais dos Irmãos das Escolas Cristãs fornecem informações importantes que viabilizam aprofundar o *modus operandi* desta Instituição. Do conjunto geral de documentos disponíveis, elegemos aqueles que consideramos representativos dessa totalidade, e que apresentaremos nas subseções que seguem.

4.1.1 Documentos do 45º Capítulo Geral

Conforme explicitado no capítulo 2, o documento denominado *Documentos do 45º Capítulo Geral* define as perspectivas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, sendo que o Capítulo Geral Ordinário ocorre a cada sete anos, em Roma – Itália. O número de participantes é fixado pelo Irmão Superior Geral e seu Conselho, de tal forma que o total dos delegados eleitos não seja inferior a 1% nem superior a 1,5% dos Irmãos do Instituto. A intenção é, também, a eleição do Superior Geral e de seu Conselho. Outro aspecto similar, é a avaliação dos anos que passaram, uma retrospectiva daquilo que aconteceu sobre a vida dos Irmãos e sobre a missão educativa Lassalista. A terceira característica comum é um planejamento para os próximos anos.

O documento reforça a gratuidade das escolas de serviço educativo aos e com os pobres e os desafios para mantê-las, bem como a mobilização dos próprios Irmãos

para assumirem esta opção de forma associada com os leigos, tal como sinaliza o fragmento a seguir:

Em 1714, João Batista de La Salle tinha 62 anos de idade e sentia-se cansado, devido à oposição incessante à tarefa de sua vida: fundar uma sociedade de homens associados para o serviço educativo gratuito dos filhos de artesãos e de pobres. Do lado de fora, as leis e o poder socioeclesial se opunham; inclusive, do lado de dentro, por parte de alguns Irmãos, havia oposição. João Batista de La Salle suportava essa pesada carga com dificuldade. Seu vigor espiritual foi se esmorecendo, e seu espírito desvanecendo, chegando a uma condição de caos, confusão e angústia. Uma sensação de alheamento e perda, enfim, de profundo infortúnio, dele se apoderou. Em face dessa realidade, foi tentado a abandonar por completo sua tarefa, e isolar-se para uma vida de solidão. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 8).

Continua o documento: “Hoje, na qualidade de Irmãos [...]. Abalados por uma perda após outra, muitos de nós, talvez, se sintam tentados a perguntar se ainda poderá haver um futuro viável, se ainda há algo por que esperar” (Ibidem). As perdas se referem às obras que têm de ser fechadas pela inviabilidade da manutenção financeira e por conta dos Irmãos que não persistem em sua caminhada e, por vezes, abandonam a Congregação. A necessidade e a importância da missão partilhada no “juntos e por associação” entre os Irmãos e demais colaboradores também são enfatizadas, requerendo que alguns Irmãos revisem suas posturas de fechamento a esta partilha. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014).

Nesta perspectiva, a associação para o *Serviço Educativo aos Pobres* é considerada uma dimensão essencial da vida do Irmão das Escolas Cristãs em conjunto com os leigos:

Renovamos a atenção para com aqueles que motivaram nossa associação, as crianças e jovens pobres: “Hoje e sempre, os pobres são os destinatários privilegiados do Evangelho e a evangelização dirigida gratuitamente a eles é sinal do Reino que Jesus veio trazer” (EG⁸ 48). No chamado do Papa escutamos o eco do convite de nosso Fundador, “a sermos instrumentos de Deus para a libertação e a promoção dos pobres, de modo que possam integrar-se plenamente na sociedade” (cf. EG 187). Nessa nova etapa eclesial é ressaltada a importância dos leigos como protagonistas da evangelização: “A consciência da identidade e da missão do leigo na Igreja tem crescido” (EG 102). (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 15, grifo do documento).

⁸ EG - *Evangelii Gaudium* (em latim) ou Alegria do Evangelho (em português), é a primeira Exortação Apostólica pós-Sinodal escrita pelo Papa Francisco. Foi publicada no encerramento do Ano da Fé, no dia 24 de novembro do ano de 2013.

A posição da Congregação em relação aos leigos é assim abordada:

Nossa consagração religiosa nos leva a apoiar os leigos com os quais colaboramos na missão, para que se convertam em autênticos protagonistas da missão lassalista. Nessa comunhão de Irmãos e leigos existe um eixo inspirador: o carisma lassalista. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 16).

Importante relembrar a “Carta de 10 de abril de 1714 que os Irmãos escreveram a João Batista de La Salle” (Irmãos das Escolas Cristãs, Circular 469, 2014, p. 17) como “uma memória profética: ela nos recorda a força geradora que a Associação para o Serviço Educativo aos Pobres tem tido em toda a nossa história, não só naquele momento da vida do Fundador” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, Circular 469, 2014, p. 17).

Ao reconhecer a trajetória que vem sendo construída e reafirmando “a centralidade do voto⁹ de Associação para o Serviço Educativo aos Pobres, bem como para a compreensão da identidade do Irmão” (Irmãos das Escolas Cristãs, Circular 469, 2014, p. 17), são apresentadas oito proposições, das quais destacamos aquelas que fazem alusão direta ao compromisso e engajamento com o Serviço Educativo aos e *com* os Pobres:

Proposição 3

Que os Irmãos testemunhem e manifestem sua primeira pertença ao Instituto, fazendo-se disponíveis para servir à missão, aonde quer que sejam enviados. Que as comunidades assumam as consequências concretas do voto de Associação na vida comunitária e no serviço educativo com os pobres. Que as Províncias e Regiões tenham em conta a centralidade do voto de Associação na formação dos Irmãos desde o Noviciado.

Proposição 4

Que os Irmãos promovam ativamente o espírito de associação no interior das comunidades educativas. Que os Irmãos, na Família Lassalista, sejam sinais e promotores da fé, fraternidade e dom gratuito de si ao serviço educativo com os pobres. Que os Irmãos acompanhem e se deixem acompanhar pelos leigos, em seus respectivos itinerários de educadores lassalistas. Que os Irmãos estimulem e aceitem a contribuição específica dos leigos ao carisma lassaliano.

Proposição 5

Que o Instituto rearme seu compromisso global com a associação para o serviço educativo com os pobres, seguindo o espírito da Circular 461 - “Associados para a missão lassalista... um ato de esperança”. Que avalie, apoie e incremente os esforços que nessa matéria se realizam nas diversas áreas geográficas do Instituto. Que preste particular atenção às áreas geográficas onde a aplicação do compromisso global com a associação está sendo lento (grifo do documento). Pautado pela ideia de uma família, é

⁹ O voto de Associação é um dos compromissos que os Irmãos assumem quando decidem se tornarem Irmãos.

reafirmado que “Os Irmãos, juntos e por associação, queremos ser sinais de esperança no serviço educativo aos pobres” (Irmão das Escolas Cristãs, Circular 469, 2014, p. 20), e diante disso são apresentadas duas proposições: Proposição 11 - Como parte de uma mesma Família, os Delegados ao 45º Capítulo Geral concordamos com as propostas e o espírito lançados pela Assembleia Internacional para a Missão Educativa Lassalista (AIMEL - 2013), “Uma família, uma Missão: Lassalistas associados para o serviço educativo aos pobres”. Partilhamos seus desafios e suas respostas, ao mesmo tempo em que nos comprometemos expressamente a implementá-las e pô-las em prática.

Proposição 12 - Para responder de maneira mais efetiva às necessidades do serviço educativo aos pobres, durante o primeiro trimestre de 2015 será criado o Conselho Internacional da Missão Educativa Lassalista (CIMEL) solicitado pelos dois Capítulos e Assembleias anteriores, para dirigir e animar a Missão Educativa Lassalista. (grifo do documento).

O 45º Capítulo Geral resgata a importância das obras lassalistas de serviço educativo aos e *com* os pobres, perseguindo os objetivos de:

- 1) Articular as estruturas provinciais e regionais da missão educativa lassalista que já existem, e promover a formação dessas estruturas onde ainda não haja;
- 2) Acompanhar e desenvolver as características da identidade lassalista nas obras educativas;
- 3) Promover a formação integral dos Lassalistas;
- 4) Apoiar e consolidar a boa gestão das obras existentes;
- 5) Facilitar, no âmbito internacional, projetos educativos em favor dos mais vulneráveis;
- 6) Vincular as universidades e os centros de ensino superior. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 20-21).

Igualmente, é feito um chamamento para salvaguardar os direitos das crianças e jovens, reforçando

[...] o compromisso dos Lassalistas para continuar assumindo os desafios com os quais as crianças e os jovens se defrontam e a prosseguir na defesa de seus direitos, em coordenação com as propostas e a reflexão do Bureau Internacional Católico da Infância (BICE). (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, proposição 14, 2014, p. 23).

Assim, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, como membro e cofundador do Bureau Internacional Católico da Infância (BICE), colaborará apoiando

O respeito pelo direito à vida; a luta contra a pobreza infantil; a luta contra todas as formas de violência, seja física, emocional ou sexual, com as crianças; as famílias das crianças e jovens; a atenção à situação das crianças trabalhadoras; a garantia de educação de qualidade para cada criança; o direito das crianças de receber atenção sanitária adequada; a atenção devida às crianças com necessidades especiais; a humanização dos sistemas judiciais para as crianças e jovens; o estímulo das novas tecnologias a serviço

das crianças e dos jovens. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 23).

Diante do exposto, o compromisso assumido ao longo dos tempos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs foi e continua sendo o de ser fiel à história das origens e ao contexto onde hoje se situam as escolas. Diante desse contexto social, atualmente o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs mantém a missão educativa tendo presente seu princípio fundacional, isto é, atender às necessidades educacionais, especialmente daqueles que não têm sua dignidade respeitada, nem os seus direitos fundamentais reconhecidos. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014).

A preocupação presente desde o início, “que a escola vá bem” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 22), é retomada com o destaque para alguns elementos a serem considerados, tais como:

- A qualidade humana dos educadores e o profissionalismo do seu ensino;
- A convicção de que a dedicação ao ensino é mais uma vocação do que uma profissão;
- A presença de educadores empenhados em criar uma autêntica comunidade educativa;
- A atenção muito próxima a cada aluno, em especial aos pobres, aos últimos e aos mais fracos;
- A participação ativa e comprometida dos alunos em sua própria formação;
- A oferta de formação religiosa explícita para todos os agentes: alunos, pais de família, educadores, pessoal administrativo, etc;
- A promoção e constituição, em cada obra educativa, de grupos e comunidades intencionais de fé e/ou de serviço: *Associados*, *Signum Fidei*, *Jovens lassalistas*, voluntários, etc;
- A promoção da inclusão e colaboração mútuas em todos os níveis;
- A qualidade dos relacionamentos humanos em todas as áreas;
- A consciência da presença de Deus na ação educativa. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 22).

Nessa linha, a proposição 17 remete à responsabilidade do Irmão Superior Geral e seu Conselho, em conjunto com o Secretariado da Missão Educativa Lassalista, de redigir uma “Declaração da Pedagogia Lassalista que examine minuciosamente as características particulares de nossas práticas pedagógicas no século XXI”. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 25).

Alguns aspectos são sugeridos para orientar a redação dessa Declaração:

- A pedagogia lassalista busca oferecer educação de qualidade que fomente o ensino excelente, a aprendizagem comprometida e a direção eficaz das escolas.

- A pedagogia é a arte de ajudar os alunos a aprenderem. Em termos lassalistas, “pedagogia” é o processo de ajudar os alunos a conseguirem sua salvação, descobrindo suas potencialidades e sua missão no mundo.
- A pedagogia lassalista deve partir da orientação teológica católica: - Cada um é criado à imagem e semelhança de Deus (“imago Dei”); - Deus quer que cada um tenha plenitude de vida (salvação); - Cada ser humano tem um destino eterno; - Os seres humanos foram dotados de livre arbítrio e compartilham a responsabilidade sobre o mundo e seus recursos; - A educação oferece a síntese entre fé e razão, fé e cultura, fé e vida; - Integra a opção preferencial pelos pobres.
- A pedagogia lassalista parte da perspectiva dos pobres;
- A pedagogia lassalista oferece compreensão particular da dignidade do trabalho do professor;
- A pedagogia lassalista crê que o aluno é protagonista de sua própria educação. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 22, grifo do documento).

É salientada, também, a importância da Educação Superior para a efetivação da Missão Educativa:

Em primeiro lugar, as universidades são espaços que permitem a pesquisa, que contribui no desenvolvimento do pensamento científico e no das ferramentas para melhorar as condições da vida dos homens e das mulheres de hoje. Assim, a Associação Internacional das Universidades Lassalistas (AIUL), em seu plano de trabalho para 2013-2018, estabelece que se leve a bom termo a pesquisa nas áreas de nutrição e saúde, do meio ambiente, das inovações no ensino e da aprendizagem tencionada para o serviço aos pobres.

Em segundo lugar, as universidades são espaços onde se pode incrementar o diálogo entre a fé e a cultura. Esse é um aspecto importante da evangelização, como foi assinalado repetidas vezes pelo Papa Bento XVI.

Em terceiro lugar, as universidades oferecem oportunidades para pesquisas na área da Pedagogia, para que possam promover a missão lassalista e a promoção da educação em geral. Nossos centros de formação de professores já existentes, também podem realizar essas tarefas de pesquisa na área da Pedagogia onde quer que se encontrem.

Em quarto lugar, as universidades oferecem espaços onde Irmãos e leigos podem adquirir a formação profissional que garante a sustentabilidade e o desenvolvimento do Instituto, da sociedade e da Igreja. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 26-27).

Por fim, reafirma-se que “O Instituto se compromete a sustentar a missão: a educação humana e cristã dos jovens, especialmente dos pobres. Essa missão exige continuidade na disponibilidade e no desenvolvimento dos recursos, tanto humanos como financeiros”. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 50).

4.1.2 Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)

Neste documento é reafirmada a convicção e o comprometimento para com as pessoas menos favorecidas, direcionando-se, nesse contexto, para a realidade da América-Latina e Caribe:

Em um contexto social de mudanças vertiginosas, identificamos nos rostos das crianças, dos jovens e dos adultos algumas demandas educativas que interpelam nossa ação cotidiana. Por isso, reconhecemos que o fim do Instituto continua sendo tão desafiante como no tempo do Fundador. Todos os Lassalistas, na qualidade de comunidade educativa, somos chamados a ser coração, memória e garantia do carisma que nos confere identidade como cristãos, e nos compromete a dar respostas educativas concretas para lutar contra as pobrezaas que, no contexto do século XXI, não permitem que um grande número de crianças, jovens e adultos alcancem o desenvolvimento humano integral. (RELAL, 2011, p. 9).

Ao postular a pessoa como o centro da formação, e com base numa visão cristã sobre ela, são explicitadas as crenças, opções e propósitos:

- cremos que as crianças, jovens e adultos, que são acompanhados pelo conjunto da comunidade educativa, são os principais responsáveis pela própria formação;
- optamos pela educação centrada na pessoa, consciente de atender ao desenvolvimento integral e harmônico de cada um, em respeito à sua própria identidade;
- propomos que os destinatários de nossa educação assumam ativa e responsabilmente a sua liberdade para contribuir na edificação e na transformação social, a partir da formação da consciência crítica e transcendente;
- procuramos responder, juntos e associados, com audácia e criatividade às urgências educativas propostas neste projeto, em diálogo permanente com nossa fé, e no anseio de uma comunidade que se sente enviada e comprometida na promoção humana e cristã de todos aqueles que buscam um horizonte para suas vidas. (RELAL, 2011, p.10).

Diante disso, no que se refere ao processo educativo, retomando a base inicial da tradição pedagógica com vistas ao *bom andamento* das escolas,

- entendemos o ensino-aprendizagem como um processo de construção ativa dos conhecimentos e das experiências adquiridas ao longo de toda a vida;
- estimulamos a pesquisa e a inovação, com o objetivo de incrementar a qualidade da resposta aos novos desafios educativos;
- situamos o professor junto a outros, formando uma comunidade educativa dinâmica que partilha projetos, tarefas e preocupações diárias, com o claro propósito de melhorar, dia após dia, sua competência e sua ação educativa;
- projetamos e utilizamos metodologias que geram aprendizagens significativas;

- promovemos a reflexão permanente e crítica das práticas educativas, para adaptá-las aos novos estilos de aprender dos estudantes e, também, reforçar a importância da função docente. (RELAL, 2011, p.10).

Desta forma, a educação para os lassalistas é “um direito e um processo intencionado, sistemático, permanente e integral que requer a participação corresponsável dos atores que fazem parte da comunidade educativa.” (RELAL, 2011, p. 11), sendo os atores do processo educativo as crianças, os jovens e os adultos, o professor, a família e outros integrantes da Comunidade Educativa (RELAL, 2011). Nesse contexto, a comunidade educativa:

- a) concebe-se como espaço de reflexão e diálogo, que reconhece a diversidade e estimula a observação e o estudo crítico da realidade. Também se percebe como espaço de encontro com Deus, mediante a integração do diálogo entre fé e cultura no processo formativo;
- b) contribui para formar pessoas comprometidas em trabalhar pela superação das necessidades reais na América Latina e no Caribe: a superação da pobreza, o respeito e o cuidado da natureza e do meio ambiente, a incorporação dos povos indígenas, dos migrantes e dos retirantes, a promoção da justiça e da paz, e a convivência democrática, entre outras;
- c) sente-se companheira de caminhada da grande comunidade de educadores do continente, diversa em opções e horizontes, mas unida na construção de uma nova cidadania democrática; entende-se como uma organização na qual se partilham responsabilidades e desenvolvem e avaliam processos administrativos, econômico-financeiros e de gestão, para atender às demandas atuais da Missão Educativa Lassalista, em termos de associação. (RELAL, 2011, p.11).

O estilo educativo próprio dos lassalistas está pautado na fé, na fraternidade e no serviço:

Movidos pelo espírito de fé e zelo, compartilhamos o carisma lassalista entre Irmãos e leigos, para vivenciar hoje o ministério apostólico da educação cristã, em resposta aos sinais dos tempos. [...] Pela fé, reconhecemo-nos filhos de Deus. [...] A dimensão comunitária é constitutiva do ser humano porque Deus é comunidade. Portanto, como filhos de Deus, todos somos irmãos e irmãs, chamados a construir relações fraternas que reconheçam o valor e a dignidade de cada pessoa. Neste sentido, a fraternidade é um dos elementos característicos do estilo educativo lassalista. A fé em Deus e nas pessoas, vivenciada em comunidade, se expressa em serviço. Em termos evangélicos e lassalistas, o serviço implica em promover a paz, a justiça, a fraternidade, a tolerância e a solidariedade. (RELAL, 2011, p.12).

O PERLA faz alusão àquilo que se denomina como sendo as urgências educativas presentes na realidade dos países da América Latina e Caribe onde os Lassalistas possuem obras educativas. São definidas cinco urgências.

A primeira urgência educativa é a *democratização do conhecimento*. Assim como na época do Fundador, a luta pela socialização do conhecimento, oportunizando aos menos favorecidos o acesso à escola, ainda hoje é vivenciada, pois a exclusão existe. Tendo presente tal realidade, o PERLA propõe um conjunto de objetivos a serem perseguidos, e algumas linhas de ação que auxiliem na concretização desses objetivos, conforme apresenta o quadro 8.

Quadro 8 – Democratização do Conhecimento – Objetivos e Linhas de Ação

Objetivo 1: Direcionar o projeto educativo institucional a partir da comunidade educativa e à luz do carisma fundacional, para orientá-lo à inovação e à transformação social, tomando em consideração as necessidades dos mais desfavorecidos, para garantir-lhes o acesso à educação.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Releitura do carisma fundacional, tomando como referência o contexto no qual São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos viveram, e a partir do qual optaram pela educação dos filhos dos artesãos e dos pobres; b) Conhecimento e definição das necessidades dos sujeitos (pessoas e comunidades), partindo de metodologia pertinente e participativa; c) Fomento de ações que visem à análise e recriação do projeto educativo institucional, para responder às necessidades do contexto; d) Implementação de programas inovadores na linha de acesso à educação; e) Participação e incidência nos organismos locais, nacionais e internacionais que formulam e executam políticas educativas.
Objetivo 2: Inovar e impulsionar as práticas da pedagogia lassalista para sistematizá-las, revisá-las criticamente, construir conhecimento a partir delas e torná-las conhecidas. Da mesma forma, apoiar as experiências de fronteira para que prossigam respondendo à atualização de nosso carisma e ao espírito de associação para o serviço educativo aos pobres.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Delineamento, implementação e avaliação de uma rede lassalista de comunicação, com o objetivo de retroalimentar e enriquecer as experiências inovadoras que existem; b) Desenvolvimento de espaços e programas educativos formais e não formais para que as comunidades excluídas melhorem suas condições de vida e sejam sujeitos de seu próprio destino; c) Criação de novas formas de associação para o serviço educativo aos pobres, numa dinâmica permanente de ação e reflexão; d) Posicionamento de nossa proposta educacional em nível local, nacional e internacional.
Objetivo 3. Difundir e integrar o projeto PERLA em todas as instituições educativas lassalistas, para que elas façam parte deste movimento latino-americano e caribenho.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Criação do <i>continuum</i> educativo lassalista, partilhando programas e estratégias em prol do serviço educativo aos pobres; b) Incorporação das orientações do PERLA na reflexão e nas decisões das diversas instâncias da missão nos Distritos.
Objetivo 4. Desenvolver políticas e ações que orientem concretamente as cinco funções universitárias substantivas: acadêmica, investigadora, econômica, política e sistêmica, em resposta às necessidades da sociedade, em particular dos mais pobres.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Revisão dos objetivos fundacionais e dos ideários das instituições de Educação Superior, para adequá-los às novas funções e ao serviço educativo aos pobres; b) Realização de ações diversas que tenham em vista o fortalecimento de novas dinâmicas acadêmicas, especialmente da pesquisa em geral e, em particular da pesquisa social e pedagógica; c) Fortalecimento da docência crítica e inovadora, e opção para privilegiar a extensão, incluindo a criação de projetos de desenvolvimento sustentável;

- d) Impulsionar programas interuniversitários direcionados ao atendimento das necessidades de pessoas em situação de pobreza e exclusão;
- e) Estabelecimento de programas de avaliação institucional permanente, que permitam a redução da lacuna existente entre os ideários e sua implementação;
- f) Desenvolvimento de sistemas permanentes de avaliação, objetivando contribuição dos programas de Educação Superior à solução dos problemas de pobreza e exclusão, bem como sua contribuição à construção da convivência e da solidariedade social.

Objetivo 5. Fortalecer as comunidades acadêmicas com o espírito lassalista, no viés da Associação, e o compromisso com a qualidade, a partir da opção pelos pobres, mediante o intercâmbio acadêmico.

Linhas de ação

- a) Delineamento e aplicação de programas de desenvolvimento acadêmico, conforme o espírito lassalista;
- b) Criação de equipes de pesquisa e reflexão que se comprometam com a qualidade acadêmica e com os problemas gerados pela pobreza;
- c) Desenvolvimento e intercâmbio de programas de formação docente e liderança, sustentáveis no tempo e comprometidos com a superação da pobreza e da exclusão;
- d) Implementação de projetos comuns de pesquisa e desenvolvimento;
- e) Produção e intercâmbio do pensamento pedagógico lassalista;
- f) Desenvolvimento de estudos inovadores que, partindo das instituições de Educação Superior, contribuam para os processos de evangelização, nos níveis social e educativo;
- g) Promover a Associação a partir da reflexão, partilha e vivência das experiências suscitadas no contexto da Região.

Objetivo 6. Desenvolver estratégias de cooperação para que o conhecimento seja acessível aos setores mais pobres, como um eixo fundamental de seu desenvolvimento.

Linhas de ação

- a) Busca de fontes alternativas de financiamento que patrocinem estudantes carentes de recursos econômicos para o acesso e permanência no sistema educacional;
- b) Desenvolvimento de projetos alternativos de Educação Superior nos países da América Latina e do Caribe, como um recurso poderoso para a evangelização e a educação dos mais pobres;
- c) Estabelecimento de políticas de aliança e abertura a outras organizações solidárias com os pobres.

Objetivo 7. Expandir os compromissos das instituições de Educação Superior a serviço do movimento educativo lassalista para mútuo enriquecimento.

- a) Estabelecimento de ações permanentes e diversificadas que orientem os serviços de extensão e de pesquisa universitária em prol das necessidades do PERLA e do pessoal vinculado ao *continuum* educativo lassalista;
- b) Impulsão do PERLA como um movimento lassalista, ao qual se integrem as instituições de Educação Superior da Região;
- c) Socialização do PERLA nas instituições de Educação Superior, em vista de sua difusão, conhecimento e apropriação;
- d) Realização de pesquisas que apoiem os objetivos do PERLA: novas culturas e linguagens juvenis na Região, situação dos direitos da infância e da juventude, propostas catequéticas e evangelizadoras;
- e) Apoio às instituições lassalistas, mediante a criação de metodologias e materiais úteis ao processo pedagógico, como resultado de projetos de pesquisa;
- f) Delineamento e incentivo de educação virtual para os professores latino-americanos e caribenhos.

Fonte: (RELAL, 2011, p.14-17).

É possível observar que, ao tratar a democratização do conhecimento, a preocupação com os menos favorecidos ganha tônica em todos os objetivos e nos seus desdobramentos em termos de linhas de ação.

A segunda urgência educativa diz respeito às *novas tecnologias*. A utilização das novas tecnologias se impõe cada vez mais numa sociedade considerada como sociedade da informação e do conhecimento.

Quadro 9 – Novas Tecnologias– Objetivos e Linhas de Ação

Objetivo 1. Desenvolver iniciativas para a aquisição de ferramentas tecnológicas e de competência nas novas tecnologias, objetivando otimizar seu potencial.
Linhas de ação
a) Seleção de diferentes estratégias para a aquisição de novas tecnologias, conforme as possibilidades de cada Distrito; b) Uso das novas tecnologias de maneira racional, respeitosa das culturas tradicionais, crítica e humanizadora em face da nova evangelização; c) Capacitação do pessoal para o uso das novas tecnologias, especialmente daquelas tecnologias limpas, com os critérios assinalados na linha da ação precedente.
Objetivo 2. Delinear programas de qualidade, que permitam o acesso ao uso das novas tecnologias aos mais pobres.
Linhas de ação
a) Realização de programas e projetos de qualidade no uso das novas tecnologias a serviço dos mais necessitados; b) Formulação de um Projeto Educativo Distrital ou Institucional orientado para o uso dessas tecnologias, com a participação de diversidade de atores, principalmente dos mais pobres.
Objetivo 3. Gerar, na Região, redes de interação para a comunicação de experiências criativas e recursos humanos que enriqueçam a vida dos Lassalistas, sendo presença ativa e referência no mundo da educação.
a) Desenvolvimento de programas que gerem sinergias e promovam a implementação do projeto PERLA; b) Divulgação de experiências significativas, através dos meios disponíveis nos Distritos, na Região e no Instituto; c) Intercâmbio de pessoas em diversos programas, com o objetivo de fortalecer a associação para o serviço educativo aos pobres; d) Participação ativa em organismos locais, nacionais e internacionais relacionados com a educação e presença nos meios de comunicação; e) Criação de uma plataforma comunicativa que permita intercâmbio entre os atores da Missão Educativa Lassalista.

Fonte: (RELAL, 2011, p.18-19).

Com o intuito de qualificar o Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, o documento PERLA orienta os lassalistas a buscarem meios concretos para que os pobres também tenham acesso a esses novos meios de comunicação. O acesso limitado à informação via novas tecnologias cria uma distância de integração entre os setores da sociedade e a construção do conhecimento, aumentando ainda mais a barreira já existente em termos de exclusão social e do próprio acesso à educação.

A terceira urgência educativa é a *educação de qualidade*. No glossário do documento, quando é abordado o conceito qualidade educativa, é salientada a dificuldade de uma definição única considerando-se as múltiplas formas e os diferentes lugares passíveis de se analisar tal qualidade:

O debate acerca do que se entende por qualidade educativa continua sem solução e já se tornou repetitivo e árido. Foram propostos vários fichários de características desejadas (da boa escola, do bom professor, do bom ensino, da boa aprendizagem) e se fundaram diversas correntes, movimentos e redes, tanto em nível regional como internacional. Para alguns, qualidade é eficiência; para outros, pertinácia; para outros, o critério predominante é se a educação coloca os alunos no centro [...]. Ultrapassando os posicionamentos teóricos, os critérios sobre o que é uma boa educação variam entre os países, culturas, grupos sociais e pessoas, de acordo com o nível socioeconômico, área de residência, gênero, idade e nível educativo. Ainda que o cidadão comum não participe desses debates, ele tem suas próprias percepções acerca do que é uma boa escola e um bom professor, percepções que nem sempre coincidem com as do conhecimento especializado e o desejável [...]. (RELAL, 2011, p. 35).

No PERLA, a questão da oferta de educação de qualidade aparece de forma articulada à possibilidade de monitoramento dos resultados tendo por base os padrões internacionais. Para esta urgência educativa são propostos três objetivos com suas respectivas linhas de ação, conforme apresenta o quadro 10.

Quadro 10 – Educação de qualidade – Objetivos e Linhas de Ação

Objetivo 1. Produzir um modelo flexível de avaliação que considere os critérios lassalistas, as necessidades dos mais pobres e os padrões internacionais de qualidade.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Estudo de sistemas de acreditação nacionais e internacionais que sirvam de referência; b) Estabelecimento de parâmetros de avaliação da qualidade acadêmica que privilegiem a promoção dos excluídos da sociedade; c) Definição de indicadores de avaliação, com critérios educativos lassalistas, a partir da revisão das diversas práticas pedagógicas em nossas obras; d) Avaliação das obras, através de instituições de acreditação que considerem padrões internacionais; e) Promover a qualidade educativa dos educadores lassalistas, em termos de associação.
Objetivo 2. Promover a qualidade educativa dos educadores lassalistas, em termos de associação.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Elaboração e implementação de programas de formação em nível distrital, abertos ou a distância, para o pessoal que atua nas instituições lassalistas, com o apoio das instituições de Educação Superior da Região; b) Organização de redes de comunicação no interior do Distrito e da Região, para difundir as experiências educativas e ferramentas pedagógicas e didáticas; c) Promoção de instâncias e espaços que permitam aos professores a produção e geração de conhecimento pedagógico.
Objetivo 3. Promover a dignificação do magistério.
Linhas de ação
<ul style="list-style-type: none"> a) Reforço do movimento lassalista em favor da dignificação do magistério latino-americano e caribenho que nos identifique na Região; b) Elaboração de um diagnóstico social, cultural e econômico que informe cabalmente sobre a situação do magistério em nossos países; c) Sensibilização da opinião pública e influência nas políticas educativas, para incrementar a valorização da vocação docente e melhorar as condições pedagógicas e trabalhistas; d) Fortalecimento e desenvolvimento de mecanismos e estruturas que, juntamente com outras instituições e organismos, contribuam para a dignificação do magistério.

Fonte: (RELAL, 2011, p. 20-21).

A quarta urgência educativa está direcionada a *uma educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável*. A questão do desenvolvimento humano sustentável é focada em dois objetivos, sendo que o primeiro faz alusão aos ambientes educativos e o segundo à proposição de projetos relacionados à questão do desenvolvimento humano sustentável, conforme apresenta o quadro 11.

Quadro 11 – A educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável – Objetivos e Linhas de Ação

Objetivo 1. Favorecer ambientes educativos que estimulem a vivência da dimensão ética do Evangelho e a coerência do ideário com as atitudes pessoais, para que se traduzam no compromisso em favor do desenvolvimento humano sustentável em todas as suas manifestações.
Linhas de ação
a) Revisão dos processos comunicativos utilizados com os jovens, com o objetivo de que tenham mais sentido para eles; b) Aproximação cultural à geração infantil e juvenil para a compreensão mais profunda de suas inquietudes; c) Estimular a participação dos jovens em programas de voluntariado, orientados para cuidar do meio ambiente e proteger a vida, especialmente em benefício dos mais pobres; d) Revisão do perfil do egresso da formação oferecida nas instituições educativas lassalistas, com o objetivo de adequá-lo ao desenvolvimento humano sustentável; e) Atenção especial às novas formas de família que estão surgindo na Região e sua integração no processo educativo.
Objetivo 2. Impulsionar o surgimento de projetos que tenham como eixo o desenvolvimento humanizador para uma sociedade sustentável.
Linhas de ação
a) criação de ambientes e processos que propiciem práticas significativas para melhor qualidade de vida e o exercício de uma cidadania democrática; b) A partir de projetos concretos, e com o objetivo de estabelecer apoio mútuo, dialogar com organismos locais, nacionais e internacionais que trabalham em favor do desenvolvimento sustentável; c) Desenvolvimento de ações que integrem a sabedoria popular dos povos da América Latina e do Caribe, em torno do desenvolvimento sustentável, para a construção de uma nova civilização.

Fonte: (RELAL, 2011, p.21).

A América Latina e o Caribe formam uma região rica em recursos naturais, porém, ameaçada pelo impacto negativo da exploração abusiva desses recursos, necessita urgentemente “estimular processos que tenham como eixo o desenvolvimento humanizador para uma sociedade sustentável.” (RELAL, 2011, p. 21).

Por fim, a quinta urgência educativa diz respeito a *uma educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude*:

Em uma Região caracterizada pela escassa estima aos direitos de seus habitantes e pelo crescente número e variedade da violação desses direitos, especialmente nos setores mais vulneráveis de sua população, necessitamos: fomentar processos e projetos que sejam como eixo da defesa dos direitos da infância e da juventude, como nossa contribuição para a

defesa dos direitos humanos e o fortalecimento das famílias. (RELAL, 2011, p. 23).

São apresentados dois objetivos gerais, propondo para cada um deles um conjunto de linhas de ação que podem servir como fonte de inspiração para cada comunidade educativa delinear seu plano de trabalho, conforme o quadro 12.

Quadro 12 – A educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude – Objetivos e Linhas de Ação

<p>Objetivo 1: Produzir processos que permitam a consciência sobre as situações das vítimas da injustiça, da violência, do abuso e da exploração, especialmente da infância e da juventude, com o objetivo de favorecer a cultura dos direitos humanos.</p>
<p>Linhas de ação</p> <p>a) Realização de estudos acerca da legislação pertinente aos direitos da criança e do jovem; b) Estímulo ao exercício dos direitos da criança e do jovem, mediante realização de seminários, colóquios, palestras, oficinas, conferências e publicações a professores, pais de família e comunidade circundante; c) Participação e influência nos organismos promotores e defensores dos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude; d) Elaboração de planos de formação em todos os níveis e que ajudem a articular o enfoque dos direitos; e) Desenvolvimento, nas obras lassalistas, de ações de denúncia das injustiças, em todos os níveis da vida social; f) Revisão de nossos ideários, regulamentos, formas de organização, manuais de convivência, à luz dos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.</p>
<p>Objetivo 2: Estimular iniciativas que atendam mais e melhor as crianças e os jovens em situações de risco em nossa Região.</p>
<p>Linhas de ação</p> <p>a) Diagnóstico da situação das crianças e dos jovens em cada país e na Região, com o apoio de nossas instituições de Educação Superior; b) Discernimento e definição de ações e experiências de serviços educativos em favor de crianças e de jovens em situação de risco; c) Busca de aproximação e de alianças com outras instituições e organizações que se puseram a serviço dessas crianças e jovens em situações de risco; d) Promoção em nível regional e distrital, de observatórios educativos para os direitos da infância e da juventude na América Latina e Caribe, como uma estratégia de análise, gestão, intervenção, formação e pesquisa em torno de tais direitos.</p>

Fonte: (RELAL, 2011, p. 23-24).

Na América Latina, os direitos humanos das populações continuam a ser violados, especialmente os direitos das crianças, dos jovens, das mulheres, das pessoas com deficiências, e também os direitos dos povos indígenas. De acordo com o PERLA:

Em quase todos os países latino-americanos, subscritores da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, esses direitos, por mais que constem na letra da Declaração e dos compromissos assumidos, e das leis, continuam a ser desrespeitados. São realidades: torturas impostas a presos, censura da imprensa, invasões da privacidade das pessoas,

discriminação racial e social, problemas de segurança, violências... tudo isto acontecendo em escala maior ou menor na vida do dia a dia. Essas situações não garantem o direito de levar uma vida melhor, e mesmo descartam todo o direito de sonhar com uma sociedade melhor. (RELAL, 2011, p. 26).

Diante dessa conjuntura latino-americana de escassa estima aos direitos humanos de seus habitantes e violação dos direitos, principalmente dos mais vulneráveis, os Lassalistas assumem o desafio permanente de fomentar processos e projetos que sejam ligados à defesa dos direitos, principalmente da infância e juventude, bem como a contribuição para a defesa dos direitos humanos e o fortalecimento das famílias. (RELAL, 2011, p. 26).

4.1.3 Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile

Do conjunto de 19 proposições que compõem o documento, cinco delas fazem alusão direta ao Serviço Educativo *aos e com os Pobres*. A proposição 5, “Promoção de uma nova Cultura Vocacional na Província”, destaca o “comprometimento de Irmãos e leigos na pastoral vocacional, valorizando o papel do educador, acompanhando e despertando as diferentes vocações lassalistas ao serviço educativo *aos e com os pobres*”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p. 18). Percebemos o mesmo chamamento feito nos Documentos do 45º Capítulo Geral, quanto ao comprometimento dos Irmãos com a missão educativa direcionada aos menos favorecidos.

Igualmente, a proposição 12, “Qualificação do serviço educativo *aos e com os pobres*, mediante provisão de recursos humanos, pedagógicos, pastorais, financeiros, técnicos e de infraestrutura.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p. 20), faz menção à necessidade do provimento de investimentos e recursos para o atendimento dessa parcela da sociedade, tal qual o exposto pelos documentos do 45º Capítulo Geral.

A proposição 13 acena para a “Promoção, nos próximos quatro anos, da abertura de uma nova obra (em parceria com a RELAL ou outras Regiões do Instituto), onde Irmãos e leigos respondam com criatividade e audácia às urgências dos mais vulneráveis.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p.21). O protagonismo de cada comunidade educativa e seu papel no estabelecimento de redes de cooperação é ressaltado na proposição 14:

Cada comunidade educativa, em parceria com entidades públicas e/ou privadas, assumirá atitudes e ações em vista da inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social, tendo presente as prioridades da Assembleia da Missão Educativa Lassalista - AMEL, e como pressuposto as metáforas das “fronteiras”, dos “desertos” e das “periferias”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p.21, grifo do documento).

Por fim, a proposição 15 faz alusão às instituições de Educação Superior, salientando que:

As Instituições de Educação Superior (IES) da Província, em parceria com entidades públicas e/ou privadas, coordenem processos que contribuam, através do ensino, da pesquisa e da extensão, para a redução da desigualdade social. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p. 21).

A análise dos conteúdos presentes no Primeiro Capítulo Provincial permite-nos constatar a consonância e a articulação existentes com os documentos do 45º Capítulo Geral, como já assinalamos.

4.1.4 Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile

O Projeto Provincial apresenta um conjunto de seis áreas estratégicas, sendo que destas constatamos que as três primeiras possuem relação com a temática investigativa.

A primeira área estratégica é o Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, considerando este como

[...] um elemento constitutivo da Missão Lassalista. O 1º Capítulo Provincial insistiu na necessidade de qualificar o serviço realizado “aos” e “com” pobres, mediante provisão de recursos humanos, pedagógicos, pastorais, financeiros, técnicos e de infraestrutura. As urgências educativas atuais apontam para as fronteiras, periferias e desertos, onde estão as crianças e os jovens em situação de vulnerabilidade. Será importante qualificar os projetos já existentes e desenvolver novas iniciativas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 9, grifo do documento).

Para a efetivação do proposto nessa área são apresentados cinco objetivos e suas respectivas ações, conforme descrito no quadro 13.

Quadro 13 – Área Estratégica – Serviço Educativo aos e com os Pobres – Objetivos do quadriênio

Objetivo 1: Participar dos órgãos de defesa da criança e do adolescente em nível local, regional e internacional, com a finalidade de incidir nas políticas públicas que afetam as crianças e os jovens em situação de vulnerabilidade social.
Ações
a. Participação da comunidade local e da Província junto aos órgãos de defesa da criança e do adolescente; b. Envolvimento com o BICE (Bureau International Catholique de l'Enfance).
Objetivo 2: Organizar o voluntariado da Província para responder às demandas de jovens e colaboradores dispostos a aprofundar sua experiência de solidariedade e opção de vida, ajudando os mais necessitados.
Ações
a. Estruturação da proposta de voluntariado da Província; b. Envolvimento em voluntariados de outras instituições.
Objetivo 3: Elevar a qualidade das escolas preponderantemente de bolsistas.
Ações
a. Acompanhamento aos alunos bolsistas; b. Definição dos cargos e salários das escolas envolvidas no objetivo; c. Investimento em infraestrutura e material didático pedagógico.
Objetivo 4: Desenvolver parcerias com entidades públicas ou privadas, tendo em vista a inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social.
Ações
a. Organização do escritório de captação de recursos e parcerias em Ananindeua; b. Avaliação e direcionamento do planejamento dos centros de assistência; c. Parceria com a Fundação La Salle na condução de atividades sociais.
Objetivo 5: Promover, durante os próximos quatro anos, a abertura de uma nova obra, onde Irmãos e colaboradores respondam com criatividade e audácia às urgências dos mais vulneráveis.
Ações
a. Criação de obra nova de serviço educativo aos pobres, própria ou em parceria.

Fonte: Província La Salle Brasil-Chile, (2015, p. 9-10).

Na segunda área estratégica, *Educação Básica*, salienta-se que

A educação é um direito fundamental e universal da pessoa humana, um itinerário intencional e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento, que dá unidade e sentido à vida. Constitui um espaço, tempo e contexto para configurar ou reconfigurar a identidade, formar cidadania, constituindo-se um fator importante para a redução da desigualdade social. A Educação Básica se desenvolve no contexto de um mundo globalizado, em constante transformação, que é marcado pela desigualdade social. Diante desses desafios é necessário repensar e reconstruir constantemente a escola, priorizando os processos que favorecem a formação de sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, inclusivos e preparados para diversificadas inserções sociais, culturais, laborais, políticas, e, ao mesmo tempo, sujeitos capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p.11-12).

Diante de tal compreensão são propostos quatro objetivos, apresentados no quadro 14:

Quadro 14 – Área Estratégica – Educação Básica – Objetivos do quadriênio.

Objetivo 1: Desenvolver um processo permanente de formação e acompanhamento dos gestores e lideranças.
Ações
a. Formação e acompanhamento de Diretores e Vice-Diretores; b. Implantação da gestão por competências para equipes diretivas.
Objetivo 2: Implantar uma proposta de Planejamento, Inovação e Acompanhamento da Educação Básica da Rede La Salle.
Ações
a. Auditoria interna nas Comunidades Educativas; b. Avaliação de Conhecimentos da Rede La Salle; c. Assessoria de gestão às equipes diretivas; d. Elaboração da política de inovação da Rede La Salle; e. Implementação e evolução do Planejamento Estratégico das Comunidades Educativas; f. Acompanhamento dos indicadores de desempenho das Comunidades Educativas; g. Reelaboração dos Planos de Estudos.
Objetivo 3: Promover a expansão da Rede La Salle de Educação Básica.
a. Novas obras educativas em Manaus, Ananindeua e Moçambique; b. Expansão da oferta de novos serviços educacionais; c. Acompanhamento das escolas conveniadas.
Ações
Objetivo 4: Participar e envolver-se em organismos ligados à Educação Básica em nível regional, nacional e internacional.
Ações
a. Participação, entre outras, na ANEC, SINEPE e Conselhos Estaduais de Educação, FIDE, CONFERRE (Educação), Vicaría de la Educación.

Fonte: Província La Salle Brasil-Chile, (2015, p.11-12).

A *Educação Superior* é a terceira área estratégica. De acordo com o Projeto Provincial:

A Educação Superior tem função importante na vida da sociedade, Igreja e Instituto. Como integrante da vida do Instituto, ela oferece importantes contribuições à Missão. As Instituições de Educação Superior são espaços que permitem a pesquisa para desenvolver o pensamento científico, com a finalidade de melhorar as condições humanas. Além disto, constituem o ambiente para desenvolver o diálogo entre fé e cultura, promover a missão lassalista, a educação em geral e um lugar para a formação profissional de Irmãos e colaboradores. A Educação Superior da Rede La Salle, alinhada à missão e à visão institucionais, quer ser percebida pela sociedade como uma rede de Educação Superior que promove formação de qualidade e o desenvolvimento integral da pessoa através de ações de ensino, de pesquisa e de extensão, do fortalecimento da relação com a comunidade, da intensificação da geração de conhecimento e de inovação, da ampliação de sua participação no segmento educacional e do aprimoramento dos processos de gestão. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p.12-13).

É retomado neste documento o papel da Educação Superior, com o objetivo de “Fomentar o protagonismo das Instituições de Educação Superior como agentes ativos para a redução das desigualdades sociais através do ensino, pesquisa e

extensão” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p.14). Para este objetivo, são propostas quatro ações:

- a) Criação de grupos de pesquisa ligados ao tema, preferentemente com as IES lassalistas;
- b) Participação no Projeto Rondon e outros;
- c) Promoção de voluntariado;
- d) Incentivo às parcerias com ONGs e fundações que trabalham com esta proposta. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p.14).

Como instituição lassalista, o trabalho realizado pela Educação Superior tem dado contribuição importante para a missão, pois as universidades são espaços que permitem a pesquisa, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento científico e, principalmente, para a busca de alternativas viáveis que possam contribuir para melhorar a vida das pessoas.

4.1.5 Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile

O documento apresenta “um conjunto de intuições, conceitos e práticas” que seguem, inspirando o ideal pedagógico e a concepção de educação, compreendida como:

- a) Universal: todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e sociais, deveriam ter acesso à educação;
- b) Popular: que atendessem, especialmente, aos filhos dos artesãos e dos pobres, que tinham menores possibilidades e condições de receber educação, naquela época;
- c) Integral e integradora: que formasse integralmente, com atenção ao todo da pessoa, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e as relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida; em síntese, La Salle se propôs a “ensinar a bem viver”;
- d) Cristã: La Salle queria que suas escolas tivessem origem, orientação e finalidade cristãs. Isso nos inspira a reconhecer que somos Igreja, comunidade e povo de Deus, partícipes e cooperadores na construção do Reino de Deus, através da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva, solidária e humana;
- e) Centrada na pessoa do educando: o educando era o centro do processo educativo, o que implicava conhecê-lo da melhor maneira possível, bem como atendê-lo com atenção diferenciada, adaptada e personalizada;
- f) Ligada à vida: a educação lassalista, de caráter prático, partia da vida concreta dos educandos e formava à vida em geral, à vida cristã e também à vida profissional;
- g) Eficaz e eficiente: La Salle considerava imprescindível que os estudantes progredissem no processo de aprendizagem. Para isso, organizou ações pedagógicas de natureza preventiva, corretiva e propositiva, inseridas em um modelo pedagógico, com a organização dos conteúdos, dos métodos e do funcionamento das escolas, bem como com a supervisão do trabalho pedagógico realizado;
- h) Fraterna e participativa: que fosse pautada na relação de fraternidade entre os membros da Comunidade Educativa, e com a presença ativa dos educandos na sala

de aula e na escola; i) Aberta: à sociedade, na educação de qualidade dos cidadãos; à Igreja, no estímulo às práticas religiosas e à participação na comunidade eclesial; à família, no diálogo com pais e responsáveis sobre a educação dos filhos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 10-12).

É salientado pelo documento algumas características do contexto contemporâneo, evidenciando-se o

[...] clamor por mais justiça, segurança e educação de qualidade para todos, na preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade, no respeito, na promoção e na defesa dos direitos humanos, na luta contra a corrupção e em favor da democracia, na promoção de uma sociedade inclusiva, no desejo crescente por experiências espirituais que deem sentido e significado à vida das pessoas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 14).

Ainda, no que se refere à realidade do Brasil, Chile e Moçambique, são descritos os desafios a serem enfrentados e a necessidade da proposição de ações que contribuam para “garantir os direitos universais básicos do ser humano”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 13). Nessa perspectiva dos direitos universais básicos, como desafios concretos atinentes à educação são destacados:

A universalização do acesso à educação, como direito fundamental ao ser humano e a melhoria da qualidade educativa e pedagógica; a formação continuada dos professores e colaboradores, para responder às necessidades dos estudantes de hoje; o progresso dos níveis de aprendizagem dos alunos e qualificação das infraestruturas das instituições educativas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 16).

Para que a educação lassalista cumpra sua missão, sendo de qualidade e com solidariedade sustentável no tempo, a Proposta Educativa (2014b) considera nas questões administrativas os seguintes aspectos:

A diversidade legal de cada país, a participação, a corresponsabilidade e a subsidiariedade; a interdependência e o trabalho em rede; a eficiência e a eficácia; a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos; a justiça social nas relações de trabalho; **a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres**. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 21, grifo nosso).

A Proposta Educativa Lassalista (2014b) concebe a educação como “direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente que dá sentido à vida”.

A partir do carisma, da história e da pedagogia lassalista, assume a educação humana e cristã de qualidade, destacando a educação “inclusiva, tendo em vista a

preocupação e a atenção com os educandos [...] em situação de vulnerabilidade social.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 22).

E, por fim, o documento desafia a cada Lassalista

[...] continuar sonhando com uma educação transformadora, eficaz e eficiente, capaz de melhorar a vida de todos os seus agentes e das comunidades nas quais a Missão Educativa Lassalista se desenvolve. Que esta Proposta Educativa renove em nós a esperança no poder transformador da práxis educativa lassalista e aumente nosso compromisso e nossa responsabilidade com as crianças, os jovens e os adultos, especialmente os mais pobres e em situação de vulnerabilidade. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 31).

Dando prosseguimento à análise preliminar dos documentos que constituem o *corpus* investigativo, no próximo capítulo focalizamos os dispositivos legais, nos âmbitos internacional e nacional.

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Neste capítulo contextualizamos a mobilização em *prol* do direito à educação de qualidade, sinalizando para alguns marcos significativos em nível internacional e no Brasil. Também, apresentamos reflexões oriundas da análise dos documentos difundidos a partir da década de 90 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e os dispositivos legais que orientam a ação educativa no Brasil, constituintes do *corpus* investigativo, e que possuem como premissa a educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas, juntamente com os demais direitos fundamentais à dignidade humana.

5.1 O direito à educação de qualidade nos documentos difundidos pela UNESCO: considerações iniciais

O marco da criação de um Sistema de Proteção Internacional de Direitos Humanos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a qual se constitui como referência para todos os dispositivos que tratam sobre esse tema. Defendendo uma visão de Direitos Humanos pautada pela universalidade, pela indivisibilidade e pela interdependência, a Declaração ressalta a importância da educação para a efetivação dos demais direitos fundamentais a dignidade da pessoa:

[...] tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 1948).

No artigo 26, que trata da educação, a Declaração estabelece que: “Toda pessoa tem direito à educação. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.” Continua o documento:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Ibidem).

A gratuidade e a obrigatoriedade da atualmente denominada Educação Básica, a formação integral, o respeito a diversidade e o direito dos pais em escolher a educação que será oferecida aos seus filhos são aspectos que continuam a ser acentuados em todos os dispositivos que versam sobre a educação, em âmbito mundial.

Outro documento de referência é a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU aprovada em 20 de novembro de 1989) e ratificada no Brasil pelo Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990, passando a fazer parte dos princípios constitucionais da República Federativa Brasileira.

A Convenção estabelece um princípio normativo para todas as ações sociais e governamentais que envolvam a infância, qual seja, a necessária consideração do “interesse maior da criança” (DECRETO nº 99.710, 1990, Art. 3). Sob a premissa que a criança é um sujeito de direitos humanos, o documento estabelece em seus cinquenta e quatro artigos, um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças, dentre eles o direito a educação. Define o dever da família, da sociedade e do Estado em protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados (BRASIL, 1990a, Art. 2, 3, 5).

O direito à educação de qualidade ganha tônica mundial a partir do conjunto de dispositivos legais difundidos no início da década de 90, implicando os países signatários a assumirem o compromisso com a educação de qualidade. Nas subseções que seguem, dedicamo-nos à apresentação e reflexão sobre cada um desses documentos.

5.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem

Tendo presente os desafios que se colocam à educação, a Declaração destaca a existência de experiências significativas que apontam para a possibilidade de se tornar efetiva a meta da educação para todos, e reafirma que a educação,

[...] é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; [...] pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; [...] embora não seja condição suficiente, é de

importância fundamental para o progresso pessoal e social; [...] a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, e se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; [...] básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo [...].(UNESCO, 1990, p.7-8).

A Declaração está composta por dez artigos, conforme apresenta o quadro 15.

Quadro 15 – Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – Artigos e tópicos centrais

Artigos	Tópicos centrais
Artigo 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas. • Enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. • Fomentar aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente. • Construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.
Artigo 2: Expandir o enfoque.	<ul style="list-style-type: none"> • Universalizar o acesso à educação e promover a equidade. • Concentrar a atenção na aprendizagem. • Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica. • Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. • Fortalecer alianças.
Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Universalização e melhoria da qualidade educacional. • Redução de desigualdades. • Manutenção de um padrão mínimo da qualidade da aprendizagem. • Eliminação de preconceitos e estereótipos, especialmente em relação às meninas. • Superação de disparidades educacionais: grupos de excluídos. • Igualdade de acesso à educação aos portadores de deficiências.
Artigo 4: Concentrar a atenção na aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem. • Abordagens ativas e participativas visando garantir a aprendizagem. • Necessidades de programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos. • Implementar sistemas de avaliação de desempenho.
Artigo 5: Ampliar os meios de e o raio de Ação da Educação Básica.	<ul style="list-style-type: none"> • A educação fundamental deve ser universal. • Garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças. • Levantar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. • Todos os instrumentos disponíveis e os canais de informação, comunicação e ação social podem contribuir na transmissão de conhecimentos essenciais. • Contribuir para criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem por toda a vida.

Artigos	Tópicos centrais
Artigo 6: Propiciar ambiente adequado à aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação. • Os conhecimentos e as habilidades para crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. • Criar um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração.
Artigo 7: Fortalecer as alianças.	<ul style="list-style-type: none"> • As autoridades responsáveis têm a obrigação de proporcionar educação básica para todos. • Novas e crescentes articulações e alianças entre todos os subsetores e formas de educação. • Reconhecimento do papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha na educação. • Os órgãos do governo devem incluir na educação planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais. • Atuação em conjunto entre organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. • Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica.
Artigo 8: Desenvolver a política contextualizada de apoio.	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias para a educação básica e para a promoção individual e social. • A educação básica para todos depende de compromisso político e vontade política. • Garantir um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica. • Melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica.
Artigo 9: Mobilizar os recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. • Atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. • É necessária a proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa.
Artigo 10: Fortalecer a solidariedade internacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade comum e universal a todos os povos. • Solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. • Os adultos e as crianças devem ser atendidos onde quer que existam. • As nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas.

Fonte: Declaração Mundial de Educação para Todos. (UNESCO, 1990).

A leitura do documento possibilita-nos constatar que a qualidade da educação está relacionada à aprendizagem, para tanto, ao analisarmos o documento em seus dez artigos, caracterizados pelos principais objetivos e tópicos, constata-se que o primeiro artigo trata de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como,

[...] instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), bem como os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). (UNESCO, 1990, p. 3).

Dentre os objetivos apresentados, destaca-se a expansão do enfoque. Isso se dá por meio da universalização ao acesso à educação, à promoção da equidade, atenção à aprendizagem, além de ampliar os meios de ação da Educação Básica por meio do fortalecimento de alianças, este último expresso no artigo sétimo.

Fortalecer as alianças envolve “as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal, que têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos”. (UNESCO, 1990, p. 6). Porém, essas instâncias não são responsáveis em suprir todos os requisitos da educação, pois são necessárias articulações e alianças entre todos os níveis,

[...] entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. (UNESCO, 1990, p. 7).

Os requisitos para garantir educação para todos incluem o desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio, apresentadas no oitavo artigo, e de mobilização de recursos, apresentados no nono artigo. O primeiro ponto, que diz respeito às políticas de apoio, refere-se aos setores social, cultural e econômico que servem para a concretização da educação básica e para a elevação individual e social. Assim, o avanço da educação básica está relacionado ao ajuste político confirmado por reformas na política educacional, política essa vinculada à economia, ao comércio, ao trabalho, ao emprego e a saúde.

A mobilização dos recursos diz respeito aos recursos humanos, públicos, privados e voluntários. Logo, toda a sociedade é responsável pela educação básica, e o papel do setor público, por sua vez, é “atrair recursos de todos os órgãos

governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, mediante o aumento, em valores absolutos e relativos, das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica.” (UNESCO, 1990, p.7-8).

O último artigo apresenta o fortalecimento da solidariedade internacional. Esta é uma responsabilidade comum e universal a todos os países, incluindo a solidariedade internacional para corrigir as disparidades econômicas. Para isso, é necessário um avanço substancial dos recursos destinados à educação básica dos organismos e instituições intergovernamentais. Essas organizações são encarregadas de abrandar as barreiras que alguns países enfrentam para atingir a meta da educação para todos. Deste modo, de acordo com o documento, é tarefa de todas as nações agir em conjunto para solucionar conflitos e garantir o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

Portanto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos defende o direito de todos à educação e o direito à aprendizagem, por meio de ações individuais e coletivas. Os participantes comprometem-se a cooperar adotando as medidas necessárias assumidas para propiciar educação para todos.

Está claro para essas organizações que a educação é concebida como uma possibilidade para o combate à pobreza e a responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado. Os aspectos mais relevantes expressos nos documentos dessas organizações mencionadas, que têm relações entre si, são os seguintes: necessidade da reforma do Estado e posteriormente da educação, a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização e a solidariedade.

5.1.2 Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos

Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos, são assumidos, coletivamente, seis objetivos (ou metas), os quais deveriam ser atingidos pelos países signatários até o ano de 2015.

A primeira meta, *expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente a das mais vulneráveis e em maior desvantagem*, enfatiza o cuidado e a educação das crianças, que é atendida no sistema educacional na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. De acordo com o documento:

Todas as crianças pequenas devem ser criadas em ambientes seguros e amigáveis que lhes permitam tornar-se saudáveis, ativas e confiantes e ser capazes de aprender. A última década ofereceu mais evidências de que a assistência e educação de boa qualidade para a primeira infância, tanto na família como em programas mais estruturados, tem impacto positivo na sobrevivência e no crescimento, desenvolvimento e potencial de aprendizagem das crianças. Esses programas devem ser abrangentes, concentrados em todas as necessidades da criança e envolver saúde, nutrição e higiene, bem como o desenvolvimento psicossocial. Devem ser oferecidos na língua materna da criança e ajudar a identificar e enriquecer a assistência e a educação para as crianças com necessidades especiais. Parcerias entre governos, ONGs, comunidades e famílias podem ajudar a garantir a prestação de boa assistência e educação para crianças, especialmente as mais desfavorecidas, mediante atividades centradas na criança e na família, com base na comunidade e apoiada por políticas multissensoriais e recursos adequados em âmbito nacional. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 18).

O documento reforça a importância de todas as crianças, particularmente as meninas vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, terem acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.

Tratando-se da educação de crianças pequenas, a relação família-escola é fator primordial. Assim, conforme destaca o Marco de Ação,

A educação dos pais e mães e outras pessoas responsáveis para melhor assistência às crianças, com base nas práticas tradicionais, e a utilização sistemática de indicadores da primeira infância, constituem elementos importantes para a consecução dessa meta. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 18).

A segunda meta é assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015.

Todas as crianças devem ter direito à educação de qualidade em escolas e programas alternativos em todos e qualquer nível de educação. Para tal, todos os Estados devem cumprir seu dever constitucional de oferecer educação gratuita obrigatória e de qualidade. Conforme o documento,

Para os milhões de crianças que vivem na pobreza, desfavorecidas sob múltiplos aspectos, deve haver um compromisso inequívoco de que a educação estará livre de despesas de matrícula e de outras taxas, e que se fará o possível para reduzir ou eliminar custos, tais como os de material didático, uniformes, lanches e transportes. Devem ser empregadas políticas sociais mais amplas, intervenções e incentivos para amenizar custos de oportunidades indiretos para frequentar a escola. A ninguém deve ser negada a oportunidade de completar a educação primária de boa qualidade por não

dispor de recursos para isso. O trabalho infantil não deve ser empecilho à educação. Deve ser garantida a inclusão de crianças com necessidades especiais, provenientes de minorias étnicas e populações migrantes desfavorecidas, de comunidades remotas e isoladas, de favelas e cortiços urbanos e de outras populações excluídas da educação. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 18-19).

Destaca-se a necessidade de aprimoramento e manutenção da qualidade da educação como pré-requisito para a aprendizagem. Dessa forma, os conteúdos que compõem o currículo devem ser relevantes e condizentes com as características e necessidades das crianças.

A terceira meta é *assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida*. Ela focaliza as necessidades básicas da aprendizagem, salientando que a todos deve ser oportunizado construir conhecimentos e desenvolver competências “para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo.”. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 19). Diante disso, o documento assevera que

A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem melhorar suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo. Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa. Na maioria dos países isso exige a expansão do sistema secundário. [...] a educação de adultos e a educação permanente precisam ser bastante ampliadas, diversificadas e integradas à tendência dominante das estratégias de educação nacional e de redução da pobreza. Deve ser mais amplamente reconhecido o papel vital desempenhado pela alfabetização na aprendizagem por toda a vida, em modos de vida sustentáveis, na boa saúde, na cidadania ativa e na melhor qualidade de vida dos indivíduos, comunidades e sociedades. A alfabetização e a educação permanentes são essenciais para a outorga de poder às mulheres e para a igualdade entre os gêneros. Devem ser fomentadas ligações mais estreitas entre abordagens formais, não formais e informais da aprendizagem para atender às diversas necessidades e circunstâncias dos adultos. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 19).

Portanto, essa meta destaca como compromisso dos países não somente a universalização e a equidade, mas sim definir uma maneira, uma forma de oferecer oportunidade de educação a jovens e adultos, e por meio do direito à aprendizagem

deve contemplar o aprender a aprender, a fazer, a conviver, capacitando-os para a vida, contribuindo para a qualidade de vida e redução da pobreza na sociedade global.

A quarta meta, *alcançar uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos*, destaca como compromisso dos países o acesso equitativo à educação básica e continuada a adultos, pois

Todos os adultos têm direito à educação fundamental, a começar pela alfabetização, que lhes permita envolver-se ativamente no mundo em que vivem e transformá-lo. Ainda há no mundo perto de 880 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, dois terços das quais são mulheres. A esse problema acrescenta-se o fato de que os níveis da alfabetização adquirida por muitos recém-alfabetizados são insatisfatórios. Contudo, a educação de adultos permanece isolada, frequentemente à margem dos sistemas e orçamentos nacionais de educação. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 19).

Ainda, de acordo com o Marco de Ação,

Deve ser mais amplamente reconhecido o papel vital desempenhado pela alfabetização na aprendizagem por toda a vida, em modos de vida sustentáveis, na boa saúde, na cidadania ativa e na melhor qualidade de vida dos indivíduos, comunidades e sociedades. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 19).

A educação de adultos deve ser fomentada pelos Estados, para que tenham abordagens formais, não formais e informais da aprendizagem para atender às necessidades e circunstâncias dos adultos. (UNESCO, CONSED, 2001).

A quinta meta é *eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade*.

Essa meta internacional tem a intenção de eliminar as disparidades entre os gêneros na Educação Básica. Isso exige que as questões de gênero se tornem correntes em todo o sistema educacional, com o apoio de recursos adequados e de comprometimento político firme, pois de acordo com o Marco de Ação,

A discriminação com base no gênero continua a ser uma das restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação. Se não superar esse obstáculo, a Educação para Todos não conseguirá realizar-se. As meninas são maioria entre as crianças e jovens fora da escola, embora em número cada vez maior de países os meninos estejam em desvantagem. Ainda que a educação de meninas e mulheres tenha um efeito transgeracional poderoso

e seja um determinante essencial do desenvolvimento social e da outorga de poder às mulheres, tem sido limitado o progresso no aumento da participação das meninas na educação fundamental. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 20).

Por isso, são necessários esforços abrangentes em todos níveis e em todas as áreas para eliminar a discriminação entre os gêneros e promover o respeito recíproco entre meninos e meninas, mulheres e homens. Para que isso seja possível, é preciso que haja mudanças nas atitudes, valores e comportamentos de todos.

Por fim, a sexta meta *é melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis a todos, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida.*

No transcorrer da última década houve esforços para ampliar o acesso à educação, aumentando o número de matrícula. Contudo, tal ampliação requer acompanhamento em termos de qualidade educacional que deve se refletir na aprendizagem. Conforme afirma o Marco de Ação,

A qualidade está no cerne da educação e o lugar nas salas de aulas e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 20).

Ainda de acordo com o Marco de ação, os estados devem trabalhar juntos para assegurar

[...] educação fundamental de qualidade para todos, independentemente de gênero, riqueza, local, língua ou origem étnica: (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados; (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas; (3) instalações e materiais didáticos adequados; (4) currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local e se apoiem nos conhecimentos e experiências dos professores e alunos; (5) ambientes que não só estimulem a aprendizagem, mas também sejam acolhedores, saudáveis, seguros e levem em conta os gêneros; (6) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades atitudes e valores; (7) governo e administração participativos; (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento nelas. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 20-21).

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de EPT Educação para Todos 2000-2015 (UNESCO, 2015c), somente um terço dos países alcançou as seis metas de educação estabelecidas há 15 anos para o período de 2000 a 2015. Segundo o

relatório, o Brasil logrou êxito somente em duas metas: universalizar o acesso à educação primária (1ª ao 5º ano do Ensino Fundamental), e atingiu a meta da igualdade de gênero, levando meninos e meninas às aulas em grande proporção, especialmente as mais vulneráveis e em maior desvantagem.

De acordo com o documento, a educação no mundo ainda não é tratada da maneira eficaz pelos Estados. Nesse período, apesar de 34 milhões de crianças terem tido acesso à educação, ainda há 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e cerca de 100 milhões de crianças que não completarão a educação primária.

A desigualdade na educação aumentou, com os mais pobres e desfavorecidos carregando o maior fardo. As crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais ricas do mundo, e cinco vezes maiores de não completar a educação primária.

5.1.3 Educação 2030 - Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.

Passados 15 anos do Marco de Ação de Dakar, o Fórum Mundial de Educação 2015 adotou a Declaração de Incheon, que aponta perspectivas e estabelece metas para a educação até o ano de 2030. No preâmbulo dessa Declaração é feito o seguinte destaque:

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos. (UNESCO, 2015a, preâmbulo).

Tendo presente a avaliação das metas estabelecidas pelo Marco de Ação de Dakar e a proposição dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) relativos à educação, a Declaração de Incheon apresenta o que denomina como “uma nova visão para a educação”:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e

para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 **“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”** e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2015a, Preâmbulo, grifo do documento).

Constatamos a ênfase dada pelos documentos que antecederam a Declaração de Inchon à educação como um direito de todos. Dimensões tais como o acesso à educação, a inclusão e a equidade, igualdade de gênero e o compromisso com a educação de qualidade são retomadas. No que se refere a esta última, o documento salienta o compromisso assumido com

[...] a educação de qualidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento, e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). Nesse sentido, apoiamos veementemente a implementação do Programa de Ação Global sobre EDS, lançado na Conferência Mundial da UNESCO em Aichi-Nagoya, em 2014. Ressaltamos também a importância da educação e da formação em direitos humanos para alcançar a agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015. (UNESCO, 2015a, preâmbulo).

Um elemento que merece destaque nessa Declaração é a “abordagem de educação ao longo da vida”, pois

Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia de qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a validação e a certificação do conhecimento, das habilidades e das competências adquiridas por meio tanto da educação formal quanto da educação informal. Comprometemo-nos, ainda, a garantir que todos os jovens e adultos, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, que sejam relevantes e reconhecidos, adquiram habilidades para a vida e tenham oportunidades de aprendizagem, educação e formação na vida adulta. (UNESCO, 2015a, preâmbulo).

Por fim, o documento retoma os legados de Jomtien e Dakar, reafirmando que a Declaração de Incheon “é um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030” (UNESCO, 2015a). Na seção que segue, dedicamo-nos à análise do Marco de Ação decorrente da Declaração de Incheon.

5.1.4 Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos

O Marco de Ação está composto por metas e estratégias indicativas. Apresentamos no quadro 16 aquelas atinentes à Educação Básica.

Quadro 16 – Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos – Metas e estratégias indicativas: Educação Básica

Metas	Estratégias indicativas
Meta 1: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem a educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e programas que garantam 12 anos de educação primária e secundária, gratuita, inclusiva, equitativa e de qualidade. • Revisão de currículos com base no desenvolvimento de competências e garantia da qualidade. • Fortalecimento da eficiência e da eficácia do gerenciamento das escolas, por meio de uma ação participativa da comunidade. • Fomento da educação multi e bilíngue, em contextos multilinguísticos. • Programas de equivalência e modos de educação alternativos para crianças e adolescentes fora da escola.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver sistemas de avaliação mais consistentes e abrangentes para avaliar os resultados da aprendizagem.
<p>Meta 2: Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e leis inclusivas que garantam a oferta de, pelo menos, um ano de educação pré-primária obrigatória e de qualidade, especialmente para os mais pobres. • Instituição de políticas e estratégias multissetoriais (nutrição, saúde, proteção social e infantil etc.). • Políticas, estratégias e planos para a profissionalização educacional. • Concepção e implementação de programas, serviços e infraestrutura de qualidade para a primeira infância.
<p>Meta 5: Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas e planos setoriais da educação e seus orçamentos: reforço dos princípios da não discriminação e da equidade na e por meio da educação. • Desenvolvimento e implementação de estratégias focadas em grupos vulneráveis e excluídos. • Indicadores para medir o progresso rumo à igualdade.
<p>Meta 7: Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção da cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas, planos setoriais e o planejamento orçamentário da educação que respondam às necessidades educacionais de crianças, jovens e adultos afetados por desastres, conflitos, deslocamentos, epidemias e refugiados. • Identificação, monitoramento e aprimoramento do acesso de meninas e mulheres à educação de qualidade, bem como seu nível de participação, suas conquistas e a conclusão. • Identificação das barreiras que excluem crianças e jovens vulneráveis de programas educacionais de qualidade e realizar ações afirmativas para eliminar essas barreiras. • Oferta de educação que vise facilitar um ambiente de aprendizagem em casa, assim como em zonas de conflitos e áreas remotas, principalmente para meninas, mulheres, meninos e jovens vulneráveis e outros grupos marginalizados. • Coleta de dados de melhor qualidade sobre crianças com deficiências, de modo a catalogar as diferentes deficiências e dificuldades e, assim, avaliar sua gravidade. • Políticas e programas para promover a EDS e a ECG e trazê-las para a educação tradicional formal, não formal e informal por meio de intervenções ao longo de todo o sistema, da qualificação de professores, da reforma curricular e do apoio pedagógico. • Oferta de oportunidades a alunos de ambos os sexos e de todas as idades para adquirir, ao longo da vida, habilidades, valores e

	<p>atitudes necessários para a construção de sociedades pacíficas, saudáveis e sustentáveis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Educação que proporcione reconhecer o papel estratégico que a cultura desempenha para a sustentabilidade. • Apoio e desenvolvimento de sistemas de avaliação mais sólidos. • Abordagem interdisciplinar em todos os níveis de ensino. •
--	---

Fonte: Marco de Ação: Educação 2030 - Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos. (UNESCO, 2015b).

Igualmente, o Marco de Ação apresenta três metas, consideradas como meios de implementação, as quais focalizam a construção e melhoria dos ambientes de aprendizagem; expansão do número de bolsas disponíveis para países em desenvolvimento; e aumento da oferta de professores qualificados por meio da cooperação internacional, que visa formar professores nos países em desenvolvimento.

5.2 O direito à educação de qualidade nos dispositivos legais nacionais

No âmbito nacional, o debate, a mobilização e a tradução do ideário dos direitos humanos em dispositivos legais, políticas públicas, programas e ações acontecem de forma mais efusiva no final dos anos oitenta e início da década de noventa. Um dos pilares desse movimento se materializa com a Constituição da República Federativa Brasileira (Brasil, 1988), marco normativo e legal sustentado no princípio do Estado Democrático de Direito.

A educação é considerada um dos direitos sociais pela Constituição Federal (cf. art.6º), afirmando-a como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Capítulo III, Seção I, Art. 205). De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), o Estado deve oferecer a Educação Básica, sendo ela de cunho obrigatório e gratuito; atendimento educacional especializado as pessoas com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino; atendimento das crianças na faixa etária de zero a seis anos de idade em creche e pré-escola; acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; oferta de ensino noturno regular; atendimento ao educando, no ensino fundamental,

através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Pautados pelo disposto na Carta Magna do país, várias iniciativas em *prol* da defesa dos direitos da criança e do adolescente e visando a efetivação do direito a educação e a qualidade da Educação Básica foram postas em curso, tais como: a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993); o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (BRASIL, 1994);

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); a instituição o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 1998); a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (2005); a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Brasil, 2006); o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a); o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007c); a regulamentação pela Lei nº 11.494/2007 do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2007d); o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010); as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a); a instituição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012b); a revitalização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), dentre outros.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007, p.6): “Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos”. (BRASIL, 2007, p. 6). Diante disso, o conceito de qualidade educacional é compreendido como

[...] enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas. (BRASIL, 2007, p.41).

Tendo presente esta contextualização panorâmica, nesta seção o foco é a análise dos documentos constituintes do *corpus* investigativo relativos aos dispositivos legais nacionais, trabalhados nas subseções que seguem.

5.2.1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Na introdução do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é retomada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como o documento que constitui a “base dos atuais sistemas globais e regionais de proteção dos direitos humanos.” (BRASIL, 2007, p. 21). Entretanto, o PNEDH faz a seguinte ressalva:

Em contraposição, o quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos. (BRASIL, 2007, p. 21).

O desafio em relação ao contexto latino-americano é retomado, considerando a violação histórica dos direitos humanos “expressa pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito, e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.” (BRASIL, 2007, p. 22). No que se refere à realidade brasileira,

[...] como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia. Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre

seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais) (BRASIL, 2007, p. 22).

Continua o documento:

Entretanto, apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. (BRASIL, 2007, p. 23).

Diante disso, na contemporaneidade, a concepção de direitos humanos está alicerçada nos

[...] conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (BRASIL, 2007, p. 23).

Nesse sentido, a educação é elemento fundamental para a consolidação da cultura democrática, sendo uma de suas finalidades a “formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2007), preparando-o para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, 1996). Nessa perspectiva, é necessário articular as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

Desse ponto de vista,

[...] a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2007, p. 25).

Tendo por base os fundamentos apresentados, o PNEDH tem como objetivos gerais:

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção da sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos
- d) pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- e) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- f) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- g) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas
- h) públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- i) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- j) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição da cultura de direitos humanos;
- k) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- l) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- m) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- n) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- o) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência. (BRASIL, 2007, p. 26-27).

O PNEDH também apresenta concepção, princípios e ações programáticas para a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação não formal, a educação dos profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança, e a educação e mídia.

Na Educação Básica, foco do nosso estudo:

A educação em direitos humanos vai além da aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer

na comunidade escolar em interação com a comunidade local. Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem a ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, 2007, p. 31).

São retomados aspectos como a universalização da Educação Básica com qualidade e equidade, a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão como essenciais para a democracia e a difusão do conhecimento. A escola é compreendida como

[...] um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, da constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2007, p. 31).

Nesse sentido, a Educação em Direitos Humanos (EDH) pressupõe que o contexto escolar seja propício à reflexão sobre a dignidade humana, oportunizando a participação, o exercício da cidadania e o desenvolvimento da autonomia da comunidade educativa. São apontadas três dimensões na promoção da EDH:

a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos. (BRASIL, 2007, p. 32).

Por fim, são apresentados os seguintes princípios norteadores da EDH:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver a cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural,

- territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
 - f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. (BRASIL, 2007, p. 32).

Para a materialização desses princípios são propostas ações programáticas (cf. Apêndice D). Considerando que o direito à educação é um dos direitos a serem assegurados a todas as pessoas, com base no PNEDH, podemos inferir que a educação de qualidade: prima pelo desenvolvimento da cultura dos direitos humanos; possui um projeto político pedagógico alicerçado em valores humanistas; atua a partir da prática pedagógica pautada pelos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade; visa ao desenvolvimento de conhecimento, habilidades, valores e atitudes que respeitem os direitos humanos, dentre outros.

Com base no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foram propostas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, as quais apresentamos na próxima seção.

5.2.2 Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na primeira ação programática relativa à Educação Básica, propôs “a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares.” (BRASIL, 2007, p. 33).

Cinco anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos PNEDH, foram instituídas, por meio da Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a “serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições” (BRASIL, 2012, Art. 1º). No Art. 2º da Resolução é enfatizado que:

A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos direitos humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Tendo em vista “promover a educação para a mudança e a transformação social” (ART. 3º), os princípios estruturantes da EDH são:

- I - Dignidade humana;
- II - Igualdade de direitos;
- III - Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - Laicidade do Estado;
- V - Democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência E globalidade; e
- VII - Sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2007, Art. 3º).

Com base nesses princípios fundamentais, são propostas as seguintes dimensões:

- I. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- III. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- IV. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e
- V. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012, Art. 4º).

O objetivo da Educação em Direitos Humanos é “a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos direitos humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regional, nacional e planetário.” (BRASIL, 2012, Art.5º). O Art. 6º estabelece que:

A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (BRASIL, 2012, Art. 6º).

No que se refere à organização curricular das instituições de ensino, os conhecimentos relativos à EDH poderão ser abordados por meio de temas transversais tratados de forma interdisciplinar; como conteúdo específico de algum componente curricular já existente no currículo; ou “de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade”. (BRASIL, 2012, Art. 7º).

Enquanto “componente curricular obrigatório” (Art. 8º), a EDH deve ser contemplada na “formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais das diferentes áreas do conhecimento.” (BRASIL, 2012, Art. 9º).

De acordo com o Art. 10 “Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humanos”, sendo de competência desses sistemas a “criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores os Direitos Humanos e, por extensão, a Educação em Direitos Humanos.” (BRASIL, 2012, Art. 11).

A seguir, focalizamos as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

5.2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Estabelece como objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

- I. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Na elaboração das Diretrizes, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, os temas considerados pertinentes passaram a se constituir nas seguintes ideias-força:

- I. as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades: articulação, integração e transição;
- II. o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;
- III. a Educação Básica como direito e considerada, contextualizadamente, em um projeto de Nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo;

- IV.a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares com as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar e educar*;
- V.a promoção e a ampliação do debate sobre a política curricular que orienta a organização da Educação Básica como sistema educacional articulado e integrado;
- VI.a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;
- VII.a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;
- VIII.a gestão democrática e a avaliação;
- IX.a formação e a valorização dos profissionais da educação;
- X.o financiamento da educação e o controle social. (BRASIL, 2013, p. 9).

Ao fazer uma retrospectiva sobre os desafios e conquistas realizadas no âmbito da Educação Básica, o parecer faz a seguinte alusão:

[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14).

Continua o documento:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p.14, grifo do documento).

Portanto,

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos, definidos na Constituição,

no ECA, na legislação ordinária e nas inúmeras disposições legais que consagram as prerrogativas do cidadão brasileiro. Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos. (BRASIL, 2013, p 17, grifo do documento).

Ao abordar o conceito de qualidade, o Parecer assevera que tal conceito estabelece relações com “uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra”, pois “Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação”. Desse ponto de vista,

Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (BRASIL, 2013, p. 21).

A qualidade, dessa forma, requer:

- I.a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação. (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);
- II.ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
- III.responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos. (BRASIL, 2013, p. 22).

Diante disso, “A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens”, tendo presente os seguintes aspectos:

- I.revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II.consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;

- III.foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV.inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V.preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;
- VI.compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VII.integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;
- VIII.valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- IX.realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente. (BRASIL, 2013, p. 22).

No que se refere à avaliação da qualidade, o Parecer esclarece que tal avaliação precisa estar articulada à ação pautada pelo planejamento coletivo no contexto escolar, e que “os sujeitos tenham clareza” quanto. (BRASIL, 2013):

I – Aos princípios e às finalidades da educação, além do reconhecimento e análise dos dados indicados pelo IDEB e/ou outros indicadores, que complementem ou substituam estes;

II – À relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido coletivamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

III – À riqueza da valorização das diferenças manifestadas pelos sujeitos do processo educativo, em seus diversos segmentos, respeitados o tempo e o contexto sociocultural;

IV – Aos padrões mínimos de qualidade que apontam para quanto deve ser investido por estudante de cada etapa e modalidade da Educação Básica, para que o país ofereça educação de qualidade a todos os estudantes.

Quanto à missão da escola, o Parecer enfatiza a necessidade “de construir uma cultura de direitos humanos para preparar cidadãos plenos”, pois

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos, significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade onde os sujeitos atuam. (BRASIL, 2013, p. 56).

Feitas tais considerações, passamos, na próxima subseção, ao Plano Nacional de Educação previsto para o espaço temporal de dez anos.

5.2.4 Plano Nacional de Educação 2014-2024

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 propõe ações pautadas em princípios constitucionais, estabelecendo como diretrizes:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;
- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VIII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
- IX. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- X. valorização dos(as) profissionais da educação;
- XI. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, Art. 2º).

A avaliação da qualidade da Educação Básica é focada no Art. 11, enfatizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que, no máximo a cada dois anos, produzirá:

- I. indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;
- II. indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (BRASIL, 2014, art. 11).

O PNE também define 20 metas a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos. Desse conjunto de metas, o quadro 17 apresenta aquelas diretamente relacionadas à educação de qualidade no contexto da Educação Básica.

Quadro 17 – Plano Nacional de Educação – Metas: Educação Básica

Tema	Meta																				
Universalização da Educação Básica para a população dos 7 aos 14 anos, com ou sem deficiência	1. Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.																				
	2. Universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos, e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.																				
	3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para oitenta e cinco por cento.																				
	4. Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.																				
Alfabetização	5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.																				
Educação em tempo integral	6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica.																				
Avaliação da qualidade da Educação Básica	<p>7. Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:</p> <table border="1" data-bbox="624 1205 1358 1368"> <thead> <tr> <th data-bbox="624 1216 767 1249">IDEB</th> <th data-bbox="767 1216 831 1249">2015</th> <th data-bbox="831 1216 895 1249">2017</th> <th data-bbox="895 1216 959 1249">2019</th> <th data-bbox="959 1216 1023 1249">2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="624 1256 767 1290">Anos iniciais do ensino fundamental</td> <td data-bbox="767 1256 831 1290">5,2</td> <td data-bbox="831 1256 895 1290">5,5</td> <td data-bbox="895 1256 959 1290">5,7</td> <td data-bbox="959 1256 1023 1290">6,0</td> </tr> <tr> <td data-bbox="624 1296 767 1330">Anos finais do ensino fundamental</td> <td data-bbox="767 1296 831 1330">4,7</td> <td data-bbox="831 1296 895 1330">5,0</td> <td data-bbox="895 1296 959 1330">5,2</td> <td data-bbox="959 1296 1023 1330">5,5</td> </tr> <tr> <td data-bbox="624 1337 767 1370">Ensino médio</td> <td data-bbox="767 1337 831 1370">4,3</td> <td data-bbox="831 1337 895 1370">4,7</td> <td data-bbox="895 1337 959 1370">5,0</td> <td data-bbox="959 1337 1023 1370">5,2</td> </tr> </tbody> </table>	IDEB	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5	Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2
IDEB	2015	2017	2019	2021																	
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0																	
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5																	
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2																	
Formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica	15. garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.																				
	16. Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.																				
Valorização profissional-equiparação salarial-plano de carreira	17. Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.																				
	18. Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como																				

	referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
Gestão democrática da educação	19. Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
Financiamento/investimento da educação pública	20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Do conjunto total de 20 metas do PNE, 13 delas são relativas à Educação Básica, indicando que, apesar dos dispositivos legais vigentes desde o início da década de 90 que estabelecem a educação de qualidade como um direito, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que isso se torne uma realidade. A universalização da Educação Básica para a população na faixa etária entre 4 e 17 anos, com ou sem deficiência; a avaliação da Educação Básica; a formação, a qualificação profissional e a valorização dos profissionais da educação; a gestão democrática e o investimento na educação pública são indicativos de educação de qualidade.

A análise dos dispositivos legais constituintes do *corpus* investigativo do estudo possibilita-nos constatar o alinhamento existente entre eles no que se refere aos fundamentos, metas e enfoques relacionados ao que se pode denominar educação de qualidade. É possível perceber o descompasso temporal entre o plano normativo-jurídico e a sua implementação nos sistemas e suas instituições de ensino. Igualmente, talvez haja um hiato entre a própria implementação e o conhecimento, pelos profissionais da educação, sobre o que preconizam tais dispositivos.

No próximo capítulo, análise e interpretação dos dados, dedicamo-nos a apresentação reflexiva das respostas dos educadores as questões do questionário, articulando-as às considerações feitas acerca dos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (capítulo 4), aos dispositivos internacionais e nacionais (capítulo 5) e aos pressupostos de autores que elegemos para o diálogo.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo nos dedicamos à etapa do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação dos conteúdos presentes nas respostas do questionário aplicado aos educadores. Igualmente, retomamos a análise documental, realizando a triangulação analítica dos dados por meio de um diálogo com os pressupostos dos autores selecionados para tal aprofundamento.

6.1 Eixos temáticos

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), categorizamos os conteúdos das respostas dos educadores num conjunto de oito eixos temáticos, sendo alguns deles divididos em subeixos, conforme apresentamos no quadro 18.

Quadro 18 – Eixos e subeixos temáticos

Eixos e subeixos temáticos
<p>Eixo temático 1: Opção pelo magistério – fatores.</p> <p>Eixo temático 2: Opção pelo exercício da docência numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e <i>com</i> os Pobres – fatores.</p> <p>Eixo temático 3: Serviço Educativo aos e <i>com</i> os Pobres no contexto da Rede La Salle Brasil-Chile.</p> <p>Eixo temático 4: Conhecimento sobre os dispositivos legais e institucionais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subeixo temático 4.1: Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. • Subeixo temático 4.2: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA). • Subeixo temático 4.3: Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile. • Subeixo temático 4.4: Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile. • Subeixo temático 4.5: Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile. • Subeixo temático 4.6: Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem. • Subeixo temático 4.7: Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos. • Subeixo temático 4.8: Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos. • Subeixo temático 4.9: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

- Subeixo temático 4.10: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
- Subeixo temático 4.11: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
- Subeixo temático 4.12: Plano Nacional de Educação 2014-2024.
 - Eixo temático 5:** Desafios encontrados no exercício da docência.
 - Eixo temático 6:** Limites encontrados no exercício da docência.
 - Eixo temático 7:** Possibilidades encontradas no exercício da docência.
 - Eixo temático 8:** Aspectos que caracterizam uma educação de qualidade.
- Subeixo temático 8.1: Educação de qualidade na Comunidade Educativa.
- Subeixo temático 8.2: Sugestões para o aprimoramento da educação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Passamos à reflexão sobre o conteúdo de cada eixo.

6.1.1 Eixo temático 1: Opção pelo magistério – fatores

O quadro 19 descreve os fatores que, segundo os educadores, os levaram a fazer a opção pelo magistério.

Quadro 19 – Opção pelo magistério – fatores

Fatores	Frequência N=97
Gostar de ensinar e aprender junto às crianças e jovens.	44
Amor (profissão, ato de ensinar e educação).	23
Vocação.	19
Acreditar que a educação de qualidade possa formar as pessoas, transformar e construir uma sociedade mais justa e um futuro melhor para as crianças e jovens.	19
Inspiração, realização pessoal, sonho de infância, coragem, influência familiar e de outras pessoas de referência.	12
Contribuir na formação das pessoas.	08
Fazer a diferença na vida das pessoas.	06
Identificação com a docência, área do conhecimento e pelo magistério.	04
Poder trabalhar com pessoas e estar em contato principalmente com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, buscando sua promoção e o protagonismo.	04
Possibilidade de trabalhar no processo de construção de conhecimentos.	03
Ajudar o próximo.	02

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

O gosto pelo ensinar e o aprender junto às crianças e aos jovens são as principais afirmações descritas pelos educadores, as quais suscitaram algumas considerações em relação às motivações pessoais e aos saberes adquiridos na

caminhada diária, no exercício do magistério. Eis suas afirmações: “Gostar de ensinar, lidar bem com pessoas” (E48); “troca de conhecimentos” (E55); “colocar-me na construção de vários pontos do aprender em cada discente” (E66); “gratificação ao ver o educando aprendendo, poder fazer parte desse processo é maravilhoso” (E35); “sou apaixonada pela educação. Sempre gostei de ensinar” (E11); “poder ensinar bons valores às pessoas” (E15); “o gosto pelo ensinar, estar perto de crianças e jovens” (E11); “sempre gostei de ajudar e ensinar” (E67); “Pelo prazer em ensinar e me identificar com as crianças” (E88). E, por fim, o ato de ensinar e aprender e a realização pessoal no exercício da docência do Educador 26 é destacada em sua opção pelo magistério: “Optei pela docência por gostar do ato de ensinar, pela troca de ensinar e aprender, por me sentir viva, feliz e realizada em sala de aula”.

Ao se referirem à vocação, situaram elementos como dedicação, compromisso, amor e doação, os quais compõem uma espécie de modelo inspirador idealizado do ser educador, expressando “amor à profissão docente”, “amor ao ato de ensinar” e “amor pela educação”, como destacam a identificação dos educadores 9, 13, 36, 38, 39, 54, 55 e 61 em sua decisão profissional.

A expressão do educador 40 revela como a vocação se manifesta: “Acredito que minha vida seja uma vocação. Eu amo educar, ensinar e conviver com essas crianças que muito me ensinam” (E40). Assim também para o Educador 23: “Vocação, experiência e principalmente por acredito na transformação social por intermédio das oportunidades e acesso a uma boa educação” (E23).

Paralelamente, o educador 8 acrescenta a sua compreensão de vocação pelo magistério, “Vocação à docência na contribuição de levar educação a todos” (E8), assim como a do educador 22: “Vocação para trabalhar com pessoas, especialmente adolescentes e jovens” (E22). Por fim, o educador 55 afirma a vocação como uma “realização pessoal”.

Ao compararmos as referências do grupo de respondentes nas distintas regiões do Brasil, para quem ser educador é ser vocacionado, percebemos que os educadores representaram o ser educador como uma vocação e por amor, como é expresso nas respostas dos educadores 1, 12, 17, 28, 29, 30, 31, 37, 55, 68 e 94 das escolas de serviço aos pobres, ou seja, evidenciaram a palavra “vocação” pela escolha do magistério.

A vocação de educador está presente nas origens da Instituição Lassalista. Nas palavras de La Salle, como expressa na meditação 201:

Não deveis duvidar de que a graça que Deus vos concedeu de encarregar-vos da instrução das crianças, de anunciar-lhes o Evangelho e de educá-las no espírito da religião é um dom extraordinário. Mas, ao chamar-vos a este santo ministério, Deus exige de vós que o desempenheis com zelo ardente pela salvação delas, por tratar-se da obra de Deus [...]. (MR 201,1,1; grifo do documento).

E na meditação 206:

Deus vos chamou ao vosso ministério para promover a sua glória e infundir nos alunos o espírito de sabedoria e de luz, a fim de conhecê-lo e iluminar-lhes os olhos do coração. Por isso, lhe prestareis contas se instruístes bem os que estiveram sob vossa direção [...]. (MR 206,1,1; grifo do documento).

Nos documentos do Instituto analisados, percebemos que a ideia de vocação está expressa na premissa “que a escola vá bem” e retomada “A convicção de que a dedicação ao ensino é mais uma vocação do que uma profissão” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Circular 469, 2014, p. 22).

O educador 26 expressa assim sua opção: “Optei pela docência por amor ao ato de ensinar, pela troca de ensinar e aprender, por me sentir viva, feliz e realizada em sala de aula”. A educadora 75 de forma literal confirma assim sua opção pela docência: “Amo ser professora, não faria outra coisa”. A identificação pelo magistério se confirma nas palavras do educador 27: “Sempre me identifiquei com a profissão e particularmente tenho um amor pelo que faço”. E o “amor pelo ensino e aprendizagem”, finaliza o educador 50.

Acreditar que a educação possa formar pessoas, transformar e construir uma sociedade mais justa é o desafio no mundo atual, como afirma o educador 46: “Escolhi dar aulas porque percebo a sala de aula como um espaço de construção e transformação de vidas e de sociedade mais justa”. E o educador 70 acrescenta: “A ideia de contribuir para uma sociedade mais justa, a vontade de fazer diferente e auxiliar ativamente no processo de desenvolvimento de uma criança ou adulto move um desejo de criar e se dedicar para tornar viável esta situação para todos”.

Por poderem trabalhar com pessoas e estar em contato principalmente com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, buscando sua promoção e protagonismo, se sentem motivados ao exercício da docência, como expressam os educadores 23 e 24: “Vocação, experiência e principalmente por acredito na transformação social por intermédio das oportunidades e acesso a uma boa educação”. E a “preferência por trabalhar com pessoas e estar em contato

principalmente com adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social buscando a promoção e o protagonismo dos mesmos”.

No tocante à educação de qualidade e na formação da geração futura, apesar dos desafios, o educador 89 expressa dessa forma sua percepção: “Sempre gostei de trabalhar com a Educação Básica, pois acredito no ensino de qualidade, onde eu possa fazer a diferença na vida dos alunos, para formar cidadãos críticos, que possam vencer qualquer obstáculo”. O educador 88 reitera: “Fazer a diferença e ter a oportunidade de oferecer uma grande contribuição ao mundo. Todo educador é responsável por formar opiniões e preparar seus alunos para uma geração cada vez mais consciente”; além de “compartilhar o que sei com meus alunos”, conclui o educador 4.

O educador 87 vê a educação de qualidade como um alicerce fundamental na formação de pessoas e do nosso país:

Apesar da Educação Brasileira estar passando por sérios problemas em vários segmentos da sociedade, particularmente acredito no ensino e luto por uma educação de qualidade. Sempre gostei de trabalhar com a Educação Básica, que constitui o alicerce de todo ser humano, e isto me leva a realizar as funções como professora que procura por todos os meios desenvolver a formação formal, preocupada com o futuro dos educandos e do Brasil.

Ao falarmos de educação de qualidade, temos presente o exposto no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010):

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente (BRASIL, CNE/CEB, 2010).

De acordo com o documento “Educação para Todos: o Compromisso de Dakar”,

A qualidade está no cerne da educação, e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida. (UNESCO; CONSED, 2001, p. 20).

As narrativas de um grupo de 9 educadores revelaram o motivo pela escolha do magistério, os quais demonstraram “gostar de crianças” (E91 e E57), “gostar de trabalhar com crianças” (E73), “gostar da convivência com crianças” (E8 e E80), por “me identificar com as crianças” (E80), de “conviver com as crianças” (E85), “interagir com as crianças”, “o gosto pelo ensinar e estar perto de crianças (E21) e “procurar fazer a diferença na vida delas” (E57). Para esses educadores tais motivos estão na base da escolha da profissão docente.

Vários educadores revelam que a opção pelo magistério tem origem em suas histórias de vida e familiar, assim afirmados: “orientação familiar” (E28), “seguimento familiar pelo magistério” (E78), “pai e mãe trabalharam no magistério” (E73), “minha mãe é professora, eu me espelho muito nela” (E83), e “ser inspirada por minha tia que é professora” (E91). Já o educador 77 afirma ser “um sonho de criança, que acabou se tornando um propósito em minha vida”. E “gostava de ajudar meus colegas de sala de aula com dificuldades. Os professores sabiam desta habilidade e a usavam” (E78). E por fim o educador 95 afirma ter “admiração pela profissão docente” e a “realização pessoal” (E95).

Alguns educadores escolheram esta profissão porque esperam obter satisfação a partir dos fatores intrínsecos à educação. Para o Educador 97 a motivação foi a “fé e coragem”. Já para o educador 16 expressou: “Fazer a diferença na educação e na vida das pessoas”. Para os Educadores 25 e 67 foi o “gostar ajudar o próximo”, “sempre gostei de ajudar e ensinar”. Por sua vez, o Educador 77 afirma que sua opção foi “além de uma profissão, penso que também é missão de poder ajudar nas aprendizagens das crianças e adolescentes através de projetos e pesquisas que contribuem para a formação global de cada um”.

E por fim, para o Educador 93, “ser professor te possibilita ter a certeza de que todos os dias você mudará positivamente a vida de alguém”. O Educador 94 exerce o magistério por ter “esperança por um futuro melhor”. Também por “acreditar que a educação possibilita a conquista de igualdade social e principalmente intelectual”

(E96), e “a possibilidade de trabalhar no processo de construção de conhecimentos, auxiliando no processo transformador de vidas” (E41).

A preocupação com a formação do educador remonta à época de La Salle. No Guia das Escolas Cristãs, por exemplo, há um conjunto de indicativos sobre tal formação, especialmente dos novos mestres:

O que se deve eliminar nos novos mestres é: 1. O falar; 2. A agitação; 3. A leviandade; 4. A precipitação; 5. O rigor e a severidade; 6. A impaciência; 7. A aversão a alguns; a aceção de pessoas; 8. A lentidão; 9. A negligência; 10. A frouxidão; 11. O desânimo fácil; 12. A familiaridade; 13. As preferências e amizades particulares; 14. O espírito de inconstância e a improvisação; 15. O exterior desconcentrado, avoado ou pregado, fixo nalgum ponto (GE 25, 1, 2).

As coisas que é preciso fazer adquirir são: 1. Coragem. 2. Autoridade e firmeza. 3. Circunspeção: exterior grave, digno e modesto. 4. Vigilância. 5. Atenção sobre si mesmo. 6. Compostura. 7. Prudência. 8. Aspecto animador e atraente. 9. Zelo. 10. Facilidade para falar, expressar-se com clareza, ordem e ao nível dos meninos aos quais se ensina (GE 25, 3, 0).

No tempo de La Salle, as oportunidades de estudos pessoais e de preparação das aulas eram consideradas uma espécie de formação permanente para os professores. La Salle, junto com os seus professores, tinha como objetivo manter e garantir a qualidade das escolas gratuitas a serviço dos pobres (CORBELLINI, 2006).

A marca popular do trabalho de La Salle, assumida igualmente por sua congregação, se dá justamente pela efetivação da educação aos e em favor dos pobres, evidenciando o vanguardismo de La Salle, que atuou resolutamente, na França, pela educação do povo por meio de ações efetivas para a formação de educadores e a contribuição para a pedagogia (HENGEMÜLE, 2000, p. 70).

A promoção do magistério e a formação de educadores, compromisso assumido ao longo dos tempos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, foi e continua sendo o de ser fiel à história das origens e ao contexto onde se situam as escolas hoje.

Os lassalistas latino-americanos e caribenhos, por meio do Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano – PERLA (RELAL, 2011), se comprometeram a construir uma Região voltada à promoção, formação e dignificação do Magistério, que enfrenta grandes desafios, destacando as seguintes suas linhas de ação:

Reforçar o movimento lassalista em favor da dignificação do magistério de acordo com cada região onde estão inseridas as escolas lassalistas, com o desafio de elaborar um diagnóstico social, cultural e econômico que informe cabalmente sobre a situação do magistério em nossos países; sensibilizar a

opinião pública e influenciar nas políticas educativas, para incrementar a valorização da vocação docente e melhorar as condições pedagógicas e trabalhistas e, por fim, a importância do fortalecimento e desenvolvimento de mecanismos e estruturas que, junto com outras instituições e organismos, contribuam para a dignificação do magistério (RELAL, 2011, p. 20).

Também no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a meta 16 está direcionada à formação docente:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos/as os/as profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Os documentos difundidos pela UNESCO abordam tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola e a defesa da educação como direito humano fundamental, com sucesso e valorização dos profissionais da educação.

Fortalecer as alianças envolve “as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal, que têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos” é destacada na Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990, p. 6). Porém, essas instâncias não são responsáveis em suprir todos os requisitos da educação, pois são necessárias articulações e alianças entre todos os níveis,

[...] entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, p. 7).

Nestas condições, na conferência de Dakar (UNESCO, 2000) assumiram a valorização e a qualificação dos professores como dimensão fundamental para a melhoria da qualidade da educação.

A Declaração de Incheon (UNESCO, 2015a, preâmbulo), apresenta o que denomina como “uma nova visão para a educação”, e é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas:

Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos (UNESCO, 2015a, preâmbulo).

As metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014) tem como foco a valorização dos educadores:

Valorizar os/as profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/as demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (Meta 17).

Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de Planos de Carreira para os/as profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino, e para o Plano de Carreira dos/as profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Meta 18).

Portanto, assegurar a formação específica para o magistério, a valorização profissional e o plano de carreira dos professores são elementos fundamentais ao processo de socialização profissional e de materialização da educação como direito social básico.

6.1.2 Eixo temático 2: Opção pelo exercício da docência numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres – fatores.

O quadro 20 descreve os fatores que levaram os educadores a fazerem a opção da docência nas escolas de serviço educativo aos e com os pobres.

Quadro 20 – Opção pelo exercício da docência numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres – fatores

Fatores	Frequência N=97
Carisma lassalista (formação humana e cristã).	47
Educação de qualidade lassalista.	24
Proposta Pedagógica/Educativa Lassalista.	23
Realização pessoal – valorização das pessoas.	13
Formação docente.	11
Escola de Serviço Educativo aos e com os Pobres/Educação gratuita.	11

Fatores	Frequência N=97
Propósito religioso/base cristã.	07
Desejo e orgulho de ser educador lassalista.	07
Oportunidade profissional.	05
Inspiração e ensinamentos de São João Batista de La Salle.	05
Amor a profissão.	05

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Um aspecto importante que caracteriza a Identidade e o Carisma Lassalista é a presença de espiritualidade própria que perpassa os ambientes, espaços e pessoas. A espiritualidade é uma forma de vivenciar os princípios e valores cristãos, de conviver e realizar a missão educativa como um lugar privilegiado da relação do educador e do educando com Deus. O núcleo central da espiritualidade lassalista se fundamenta na Fé, na Fraternidade e no Serviço.

O ideário educativo lassalista resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais, na qual se prima pela qualidade da educação lassalista, na qual o desafio desse compromisso é fazer acontecer nas escolas de serviço educativo aos pobres, como expressam os Educadores 6 e 73: “O compromisso da rede para servir uma educação de qualidade aos educandos de baixa renda é admirável e motivador”. E o de “proporcionar educação de qualidade e com igualdade para alunos com baixa condição financeira”.

O Educador 90 expressa assim sua vivência:

Oferecer uma oportunidade de ensino de qualidade para as crianças em comunidade carentes, mesmo tendo a consciência de que a dificuldade poderá ser maior que se presume. Fazendo a diferença nessa Comunidade Educativa trazendo muito mais benefícios e oportunidades de melhorias para o futuro, procuro ter critérios e utilizar métodos e oportunidades de efetuar o ensino, principalmente, tendo em vista a precariedade do meio em que vivem.

A partir de sua experiência, o Educador 8 reforça assim o compromisso educativo de qualidade com os mais necessitados:

A oportunidade de proporcionar um ensino de qualidade em uma instituição que preza por seu compromisso educativo e o desafio de trabalhar com as deficiências escolares que se apresentam com maior intensidade nas classes mais desfavorecidas.

A “solidariedade com a educação de qualidade” (E2) emerge como diferencial da qualidade da Educação Lassalista na conjuntura onde estão inseridas as escolas lassalistas, como destacam os Educadores 94 e 96: “Oferecer uma educação de qualidade e fazer a diferença nessa comunidade educativa”. E “acho que o ideal seria que todas as pessoas tivessem uma educação de qualidade”.

Os ensinamentos de João Batista de La Salle continuam inspirando os educadores, os quais expressam que:

A princípio, quando entrei na instituição aos 20 anos, não tinha conhecimento sobre a vida de São João Batista de La Salle, mas logo fiz o curso do Leigo Lassalista, e me encantei com a sua história. Acho que o ideal seria que todas as pessoas tivessem uma educação de qualidade, e fico feliz por trabalhar em um local que proporciona isso (E 94)

Sempre procurei seguir os princípios de La Salle. Tinha como um sonho ser um educador lassalista em uma comunidade educativa de serviço educativo aos pobres, pois minhas melhores experiências enquanto educador foi atuando na educação popular. Na minha graduação lia muito a revista “Um sonho possível”, e ela foi um instrumento essencial em minha formação e que me fez acreditar que as escolas de serviço educativo aos pobres fossem as que mais se igualam com os princípios que São João Batista de La Salle nos ensinou (E 73). Costumo dizer que La Salle me escolheu. Comecei fazendo estágio num colégio particular da minha cidade quando soube da vaga para estágio no então Ceplasb (hoje Escola La Salle); fiz uma entrevista e comecei no dia seguinte. Fui transferida para o Colégio La Salle, onde trabalhei por um ano e meio; depois disso voltei para o que chamo de “minha casa”. Sinto que na Escola as crianças precisam do meu amor, carinho e atenção, mais do que no Colégio! (E 88).

De acordo com o PERLA, como lassalistas imbuídos pelo espírito do Fundador, somos hoje desafiados a realizar uma “Releitura do carisma fundacional, tomando como referência o contexto no qual São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos viveram, e a partir do qual optaram pela educação dos filhos dos artesãos e dos pobres.”. (RELAL, 2011, p. 12).

O Carisma afirmado pelo educador 14 é parte integrante da identidade lassalista: “O principal fator da humanização de todos” (E55) e essencial na caminhada educativa dos educandos é a vivência dos valores humanos e cristãos. No entender do Educador 15, “o carisma que nos aproxima cada vez mais do ser humano e o cuidado” pois, propicia a oferta de “uma Educação que não está apenas no conhecimento, mas no aprender a fazer e ser” (E70).

O Carisma Lassalista vivido e expresso pelos educadores comunga e dialoga com os objetivos da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014b, p. 9), que tem como finalidade “atualizar e compartilhar a pedagogia através do carisma”

e “manter permanente o diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma”.

O Educador 97 acredita que,

A educação transforma e liberta vidas. Como um dia ampliou meus horizontes, hoje posso compartilhar um pouquinho do meu conhecimento, por um mundo mais humano e à formação de seres constituídos de valores essenciais à vida em sociedade.

O Educador 91 afirma ser essencial “desenvolver a missão educativa com base cristã, visando o bem-estar de pessoas carentes”. E a vivência do “amor, a perseverança e a esperança” (E93). No exercício da sua missão, o educador 56 expressa “a possibilidade de exercer minha profissão em um ambiente que tem e se preocupa em passar os valores cristãos”; e o Educador 59 “a vivenciar a fraternidade com os que mais precisam, contribuir para o crescimento pessoal dos mais necessitados e principalmente viver a filosofia lassalista”.

A gratificação dos educadores está em “primeiro poder oferecer ensino àqueles que ficam à margem da sociedade; muitas das vezes a escola é o local onde recebem mais amor” (E37), em “poder contribuir na vida dos alunos” (E32 e E33), o sentir-se “desafiada a dar amor e carinho” (E31) àqueles que “apresentam dificuldades cognitivas, como também da falta de afeto. A reciprocidade do carinho é gratificante” (E29), “possibilitando que os educandos da classe baixa tenham um ambiente escolar com amor, afeto, paz e muito aprendizado” (E89). Os lassalistas fazem “acreditar que a educação é o único meio de se construir uma sociedade mais justa, igualitária e acessível a todos” (E15).

A “Proposta Educativa Lassalista” (E48 e E24), que procura “trabalhar com a formação integral do aluno” (E50), é destacada pelo Educador 46: “A proposta de ensinar pensando em proporcionar aos educandos um ensino integral. Não apenas ensinar os conteúdos, e sim ensinar a enxergar o próximo”. Tornando-se “o diferencial que a escola proporciona não só para os alunos, mas também para seus funcionários, ou seja, para a comunidade educativa” (E34). Pois é “exercida de maneira responsável, visando o melhor para os alunos” (E41).

A Educadora 42 expressa assim sua experiência: “Eu, como educadora, acredito que, para atender essas crianças, precisamos cultivar a afetividade em nossa

prática pedagógica, prezando sempre pelo bem-estar de nossos educandos, pois essa relação saudável facilita a aprendizagem”.

A identificação com a Escola de Serviço Educativo *aos e com os Pobres* tem se tornado um projeto de vida para o Educador 23: “Sou educador social, liderança comunitária e tenho a opção pelos pobres e jovens como uma opção fundamental de vida”.

A opção pela oferta de uma educação gratuita aos pobres é assumida pelo Educador 63: “Identificação com o perfil lassalista, caminhada cristã na vida privada, ensino gratuito para os mais pobres”, pois “acredito que eu possa contribuir de forma positiva e significativa no processo ensino-aprendizagem na Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres” (E76) e as “pessoas carentes que precisam de mais atenção e carinho” (E77), e “é muito prazeroso cuidar dos necessitados. Tenho muito orgulho em ser educador nesta Comunidade”, conclui o Educador 86.

O educador 85 expressa assim sua opção em atuar nas Escolas de Serviço Educativo *aos e com os pobres*:

Os principais fatores que contribuíram para eu escolher trabalhar nessa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres foram: ter me apaixonado pelos alunos por serem crianças carinhosas e atenciosas para com os educadores e por ter experiência em ter participado da Pastoral da Criança (que atende crianças carentes) na paróquia à qual pertença.

O compromisso social e a ajuda ao próximo motivam o Educador 69: “Acredito no servir ao próximo, a nossa doação que estamos dispostos em nosso dia-a-dia, para a construção de um mundo mais igualitário e melhor”. E por sentir “algo especial pelos mais necessitados. Me sinto parte deste ambiente como uma missão” (E93). Incluindo a “vontade de ajudar, vontade de transformar a educação brasileira através da fé e da educação através dos ensinamentos de La Salle” (E39).

Os princípios religiosos cristãos animam os Educadores 75 e 8: “O fator por já ter sido religioso (seminarista) e ter trabalhado na pastoral de paróquias”, e “por ministrar aulas de catequese, queria dar uma continuidade aos meus propósitos religiosos”. Espaço oportuno para viver a “vocação, experiência e principalmente por acreditar na transformação social por intermédio das oportunidades de acesso a uma boa educação” (E24).

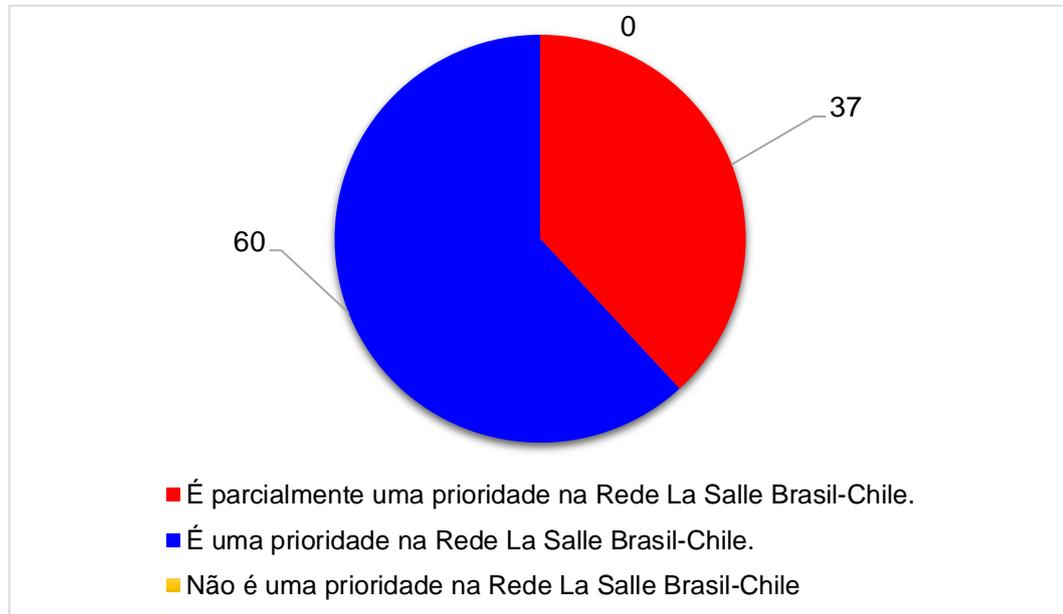
E, por fim, os Educadores 15, 20, 24, 30 e 37 destacaram a “oportunidade profissional” de atuar numa escola lassalista, além da “oportunidade, promoção e protagonismo dos jovens” (E24); “a satisfação em poder ajudar na formação de crianças que não têm as mesmas oportunidades” (E52), de “oferecer uma oportunidade de estudo melhor, e mostrar que todos são capazes de ter um futuro promissor” (E66). E “o investimento instrucional nos educadores: escola que investe nos educadores, zela pelos alunos. Educação para o mundo. Parceria com todos os funcionários” (E40).

As afirmação dos professores demonstra a vitalidade do carisma, o Serviço Educativo *aos e com os Pobres* e o legado de La Salle vivido por todos os Lassalistas, na qualidade de comunidade educativa, na qual “são chamados a ser coração, memória e garantia do carisma que nos confere identidade como cristãos, e nos compromete a dar respostas educativas concretas para lutar contra as pobrezaas que, no contexto do século XXI, não permitem que um grande número de crianças, jovens e adultos alcancem o desenvolvimento humano integral” (RELAL, 2011, p. 9).

6.1.3 Eixo temático 3: Serviço Educativo aos e com os Pobres no contexto da Rede La Salle Brasil-Chile

Tendo presente os princípios fundacionais, os quais se explicitam nos dispositivos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs que norteiam a ação educativa em cada comunidade, o Serviço Educativo *aos e com os Pobres* se constitui numa prioridade. Com vistas a identificar se tal prioridade é percebida pelos educadores nos contextos em que exercem sua docência, questionamos a posição deles acerca de tal afirmação.

Gráfico 8 – Serviço Educativo aos e *com* os Pobres no contexto da Rede La Salle
Brasil-Chile



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Conforme os dados apresentados no gráfico 8 acima, 60 (62%) consideram ser prioridade e 37 (38%) entendem que é uma prioridade parcial. O quadro 21 descreve as justificativas dos educadores que consideram que o Serviço Educativo aos e *com* os Pobres se constitui numa prioridade na Rede La Salle Brasil-Chile.

Quadro 21 – Serviço Educativo aos e *com* os Pobres no contexto da Rede La Salle
Brasil-Chile

Justificativa	Frequência N=97
O serviço educativo aos pobres é prioridade para a rede La Salle.	26
Garante a missão prioritária iniciada por São João Batista de La Salle.	21
Garante e proporciona educação de qualidade aos pobres.	16
Oferece uma formação humana, cristã e integral dos alunos que mais precisam e de excelência.	11
A Rede está investindo significativamente nas Escolas de Serviço Educativo aos Pobres, porém não é a maior prioridade e tem muito a ser feito.	07
Não sabe justificar.	06
Importantíssimo, num país com grandes lacunas na educação.	04
Para garantir a filantropia da Rede/benefício governamental.	04

Justificativa	Frequência N=97
A escola está sempre atenta às necessidades educativas e assistenciais dos alunos.	02
Há uma preocupação em atender e dar continuidade ao Serviço Educativo aos e com os Pobres de forma inovadora.	02
Dom/projeto de Deus.	02
É lindo o trabalho que a Rede faz com as classes menos favorecidas.	02
Fornecer material didático aos alunos.	02
Garante o acesso da educação para todos.	02
Oferece bolsas gratuitamente, oportunidade de estudos às crianças.	02
O amor e o respeito que a comunidade local demonstra à instituição e a seus profissionais ratifica a prioridade dada à comunidade escolar.	01
Não responderam.	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

Dentre as considerações feitas pelos educadores, destacamos a posição do educador 33: “A vivência de experiências com excelência, quanto ao material didático sendo o mesmo do colégio particular, cursos, palestras, leituras, incentivos, estrutura e ambiente educacional acima da média”. Para o educador 48, a Rede La Salle “oferece uma formação de qualidade a quem mais necessita, dando oportunidade de melhorar a sua vida”. O educador 50 reitera que “a Rede La Salle Brasil-Chile acredita e está sempre buscando inovações para melhorias e ampliação da qualidade da educação para todos os seus alunos”.

A partir de sua experiência de acreditar na educação de qualidade lassalista, a educadora 75 afirma que:

[...] a Rede La Salle tem o compromisso com comunidades levando o conhecimento a regiões distantes, sempre preocupada com o bem-estar dos alunos na Educação Infantil e Básica, com profissionais habilitados e preparados para exercerem a profissão inicial das crianças. A preocupação é maior cada vez que se tem a certeza de que o conhecimento é a mola-mestra de todo cidadão, para seu desenvolvimento e do país. Como professora, me empenho em buscar resultados de qualidade, que não os deixem tão afastados da realidade, sem discriminação.

E o educador 95 afirma: “Em todos os encontros da Rede La Salle de que participei, percebi uma preocupação em atender e dar continuidade ao Serviço Educativo aos e com os Pobres de forma inovadora e preocupada pela excelência na formação dos alunos”.

Nove educadores mencionam o Serviço Educativo aos e com os Pobres, no contexto do ideário de João Batista de La Salle:

“Buscam seguir os conceitos de La Salle” (E36); “São João Batista de La Salle sempre se dedicou aos pobres e às crianças carentes, abandonou uma vida de luxo por amor à educação de qualidade para todos sem distinção” (E38); “pois foi assim que se iniciou o legado de São João Batista de La Salle. Valorizando os menos favorecidos da sociedade, por meio da educação” (E9). A “formação” (E1) e a “educação de qualidade” (E8 e E31) “das crianças e jovens”, “dos pobres” (E31) e “filhos de artesãos” (E21) era prioridade para La Salle (E7), como enfatizam esses educadores. De acordo com o educador 35: “Não poderia ser diferente. La Salle viveu em função dos necessitados”.

Os princípios, carisma e valores lassalistas na missão de educar estão presentes nas falas e na vivência dos educadores. O Educador 90 argumenta: “Porque o bem viver defendido pela filosofia da Rede La Salle não pode priorizar somente a pobreza material, mas também a pobreza espiritual e de valores”. Já para o educador 73, “a formação integral e integradora dos seres humanos (Educação e Afetividade) é minha prioridade como educador”. O educador 42 acredita que “nossa missão vai além do ato de educar, mas sim o ato de doar-se ao próximo. Um ato de amor”. Para o educador 6, “o amor e o respeito que a comunidade apresenta pela instituição e seus profissionais ratifica a prioridade dada à comunidade escolar e à missão lassalista”. O educador 75 tem a missão como um projeto de vida, destacando “a gratidão por conhecer, vivenciar e passar às crianças os valores humanos e lassalistas”.

Comprometidos com tal ideário, os Educadores 35 e 39 explicitam se sentirem mobilizados a dar continuidade à Missão Lassalista. O Educador 35 sente-se envolvido e desafiado na missão deixada por La Salle: “La Salle viveu essa realidade de pobreza e preocupado com a educação dos pobres, e nos deixou esse grande legado para que déssemos continuidade a sua obra, contribuindo na educação de jovens e crianças pobres”.

Para o Educador 39, “o Serviço Educativo aos e *com* os Pobres é uma prioridade na Rede La Salle Brasil-Chile sim, pois faz parte do carisma lassalista ajudar os que mais precisam. São João Batista de La Salle deixou essa missão para os Irmãos, para que, como ele, deixassem sua vida e seus bens e se dedicassem à educação para os mais necessitados”.

A percepção de alguns educadores em torno das Escolas de Serviço Educativo aos e *com* os Pobres é para cumprir as questões legais, como expressa o Educador

29: “Para garantir a filantropia da Rede”, “e, se a Rede recebe algum benefício governamental, é em cima do nosso trabalho” (E17). Já o Educador 82 pensa que a intencionalidade é “distribuir bolsas de estudo gratuitamente às crianças e preparar para o mercado de trabalho”. Mas tem consciência de que o benefício maior, apesar do aspecto legal, é “dar oportunidade de estudos para quem não tem condições de ter um ensino de qualidade, esse é um fator muito importante” (E12).

Importante relembrar a “Carta de 10 de abril de 1714 escrita pelos Irmãos a João Batista de La Salle” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. CIRCULAR 469, 2014, p. 17) como “uma memória profética: ela nos recorda a força geradora que a Associação para o Serviço Educativo aos Pobres tem tido em toda a nossa história, não só naquele momento da vida do Fundador” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. CIRCULAR 469, 2014, P. 17).

Na gênese da tradição lassalista, entre 1680 a 1694, o fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, São João Batista de La Salle, juntamente com os primeiros Irmãos que se associaram à sua proposta educativa, gradativamente foram dando forma à constituição das Escolas Cristãs e à formação de educadores com o objetivo de proporcionar educação a crianças e jovens mais pobres, o que pode ser confirmado nos escritos pedagógicos e na criação da Escola Normal. A preocupação com a educação aos mais pobres fomentou a formação de educadores, bem como a elaboração conjunta dos programas educativos e a partilha das descobertas pedagógicas. (CORBELLINI, 2006).

Nesse contexto histórico, La Salle abordou diversas vezes em seus escritos a questão da pobreza e seus irreparáveis efeitos para os filhos dos operários e dos pobres, e de como atuar para remediar esta terrível situação. Como os pais desses alunos, além de não terem maior instrução, passavam o dia buscando formas de ganhar o pão para si e para seus filhos, deixavam essas crianças entregues à própria sorte. Como resultado desse abandono, ou seja, dessa falta de instrução e educação, as crianças eram afetadas nas dimensões física, psíquica e humana para o resto de suas vidas.

O Serviço Educativo *aos e com* os Pobres é considerado uma dimensão essencial do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs:

Renovamos a atenção para com aqueles que motivaram nossa associação, as crianças e jovens pobres: “Hoje e sempre, os pobres são os destinatários privilegiados do Evangelho, e a evangelização dirigida gratuitamente a eles é

sinal do Reino que Jesus veio trazer” (EG 48) ¹⁰. No chamado do Papa escutamos o eco do convite de nosso Fundador “a sermos instrumentos de Deus para a libertação e a promoção dos pobres, de modo que possam integrar-se plenamente na sociedade” (cf. EG 187). Nessa nova etapa eclesial é ressaltada a importância dos leigos como protagonistas da evangelização: “A consciência da identidade e da missão do leigo na Igreja tem crescido” (EG 102). (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 15, grifo do documento).

Cabe pensar no Lassalianismo desde seus inícios e sua razão de ser: a educação humana e cristã era o propósito do fundador São João Batista de La Salle, no contexto francês do século XVII. A partir do seu olhar espiritual, La Salle percebeu que a educação era uma necessidade e, ao mesmo tempo, uma exigência de preparação para a vida daquelas crianças, principalmente como um meio de prepará-las para o exercício de uma profissão (HENGEMÜLE, 2009).

Conhecedores da história fundacional e dos princípios do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, educadores que consideram que o Serviço Educativo é uma prioridade parcial, pois a remuneração salarial nas escolas de Serviço Educativo aos Pobres é aquém das escolas pagas. Assim como o nível de exigência pela qualidade da educação ser o mesmo, como o padrão de planejamentos de aula e resultados nas provas da rede, por exemplo. Como expressam os educadores: “Nossa remuneração está abaixo do padrão da Rede, enquanto que a exigência pela demanda de ensino, aprendizagem e qualidade está no padrão das outras escolas” (E17). E o Educador 91 afirma na mesma perspectiva, incluindo os investimentos de infraestrutura e materiais didáticos: “O investimento maior está nas escolas pagas, o que reflete, por exemplo, no salário dos professores do Serviço Educativo com os pobres e a qualidade dos materiais didáticos pedagógicos e as estruturas físicas”. Também o Educador 17 apresenta sua percepção e forma de tratamento na Rede La Salle: “Não sinto que o trabalho realizado nestas instituições seja realmente valorizado pela Rede e pelos próprios colegas de outras escolas, até pela diferenciação salarial. Recebemos diferenças de tratamento pela Rede. Nossa remuneração está abaixo das escolas pagas, mas somos cobrados e exigidos da mesma forma”. O Educador 19 expressa assim sua percepção: “Acredito que atualmente o Serviço Educativo aos Pobres está tendo maior visibilidade frente à Província, porém com incentivos mais lentos que as outras Escolas da Rede”. Enfim, o Educador 87 sugere que “a

¹⁰ EG – *Evangelii Gaudium* (em latim), Alegria do Evangelho (em português), é a primeira Exortação Apostólica pós-Sinodal escrita pelo Papa Francisco. Foi publicada no encerramento do Ano da Fé, no dia 24 de novembro do ano de 2013.

valorização dos professores em questões salariais deveria ser revista, para que o salário fosse equiparado com as demais escolas da Rede”.

Os investimentos de infraestrutura estão presentes nas falas dos professores, desde questões mais pontuais de sala de aula, até a conjuntura da escola. O Educador 27 comenta seu planejamento nas aulas, associando teoria e prática: “São limitados, já que nunca temos ônibus e verbas para fazer uma aula-passeio”. Já o Educador 16 sente “diferenças no tratamento dos profissionais que atuam na Rede e do suporte técnico e estrutural, como biblioteca com poucos acervos”. O Educador 96 afirmou: “Acredito que cada vez mais a Rede La Salle tem investido no Serviço aos e com os pobres, e é perceptível, mas ainda não vejo como prioridade”. Nessa mesma linha o Educador 97 comentou: “Percebo que o investimento na estrutura escolar vem crescendo desde quando iniciei na escola, porém considero pequeno o investimento a nós professores”.

O Educador 34 se alegra com os investimentos e crescimento da escola: “Nossa escola particularmente cresceu muito nos últimos dez anos. Não só no espaço físico, mas o apoio pedagógico que a Rede tem proporcionado só nos faz ter orgulho da nossa escola”. E por fim, o Educador 68 disse que “a escola está sempre atenta às necessidades educativas e assistenciais dos alunos, possibilitando o acesso ao material educativo (livros) a todos alunos”.

Independente das questões de missão, filosofia e questões legais, a valorização da comunidade onde a escola lassalista está inserida é o maior ganho para os profissionais, como relata o Educador 6: “O amor e o respeito que a comunidade local apresenta pela instituição e seus profissionais ratifica a prioridade dada a comunidade escolar”.

A importância da missão lassalista e o compromisso social das escolas de Serviço aos Pobres na formação de crianças e jovens diante de uma educação defasada no Brasil é destacada pelos professores. O Educador 88 vê a escola como uma “oportunidade para quem não tem condições de ter um ensino de qualidade, sendo um fator muito importante para a comunidade aqui presente”. O Educador 14 vê a escola como um espaço de “transformação social por intermédio das oportunidades e acesso a uma boa educação”. Para o Educador 27, diante da procura por vaga na escola, “a quantidade de estudantes atendidos ainda é pequena diante de tamanha crise de escolas, demanda e procura”.

Numa perspectiva de conjuntura educacional do país, o Educador 43 afirma que “nosso país apresenta índice alto de analfabetos e pessoas de baixa renda, sendo por isso de suma importância as escolas gratuitas lassalistas”. E o Educador 53 complementa: “Porque diante do momento em que passamos, onde existe tanta desigualdade e pobreza de bons valores, se faz necessário olhar para a origem da educação lassalista, que era de tocar o coração das pessoas, principalmente dos que mais necessitam”. E os Educadores 45 e 72 percebem o desafio: “Além do trabalho que se faz nas escolas, poderia ser realizado um trabalho mais efetivo junto às famílias carentes, assim como iniciativas de ações pontuais”. “Precisamos educar o todo da sociedade e não apenas os mais pobres”.

Tendo presente as diversas respostas dos educadores, é importante destacar que as Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres

[...] compõe a essência da Missão Lassalista. A tradição educacional lassalista, com mais de 335 anos, remete a São João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos das Escolas Cristãs. Na França do final do século XVII, impressionados pela situação de abandono em que viviam os filhos dos artesãos e dos pobres, La Salle e um grupo de educadores consagraram-se a Deus e associaram-se para manter o ensino cristão e gratuito. Criaram escolas para atender especialmente crianças e jovens que tinham poucas condições econômicas de receber educação, na época. Atualmente, no contexto da Província La Salle Brasil-Chile, esta opção preferencial pelos pobres transforma trajetórias de vida a partir da atenção especial a crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. Constitui prioridade o engajamento nos órgãos de defesa das crianças e dos adolescentes e o desenvolvimento de ações nesse sentido (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p.10).

A crítica dos educadores está em consonância com um dos objetivos institucionais para a América Latina,

Inovar e impulsionar as práticas da pedagogia lassalista para sistematizá-las, revisá-las criticamente, construir conhecimento a partir delas e torná-las conhecidas. Da mesma forma, apoiar as experiências de fronteira para que prossigam respondendo à atualização de nosso carisma e ao espírito de associação para o serviço educativo aos pobres (RELAL, 2011, p. 13).

Atualmente, junto com os educadores, temos o desafio de criar um *continuum* educativo lassalista, partilhando programas e estratégias em prol do Serviço Educativo aos Pobres, revisão dos objetivos fundacionais e dos ideários das instituições de Educação Superior, para adequá-los às novas funções e ao Serviço

Educativo aos Pobres (RELAL, 2011), com o intuito de continuar a garantir a qualidade da educação.

6.1.4 Eixo temático 4: Conhecimento sobre os dispositivos legais e institucionais

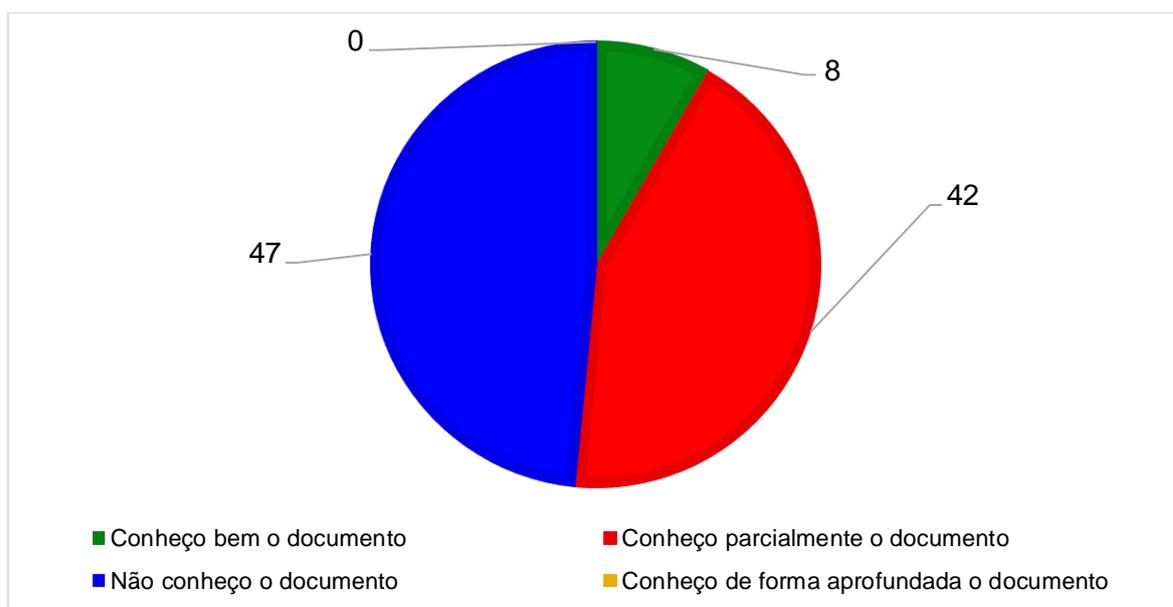
Este eixo subdividimos em 12 subeixos temáticos, sendo que cada um deles tem como foco um dispositivo difundido pela UNESCO ou documento do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

6.1.4.1 Subeixo temático 4.1: Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Os Documentos do 45º Capítulo Geral definem as perspectivas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs para o período de 7 anos, e estas servirão como eixo orientador para as ações em todas as Obras Educativas e Comunidades dos Irmãos de todo o mundo.

É possível constatar no decorrer do documento que inquietações, questionamentos e dúvidas em relação ao Serviço Educativo gratuito aos mais necessitados não é algo contemporâneo, mas está presente desde as origens. A gratuidade dessas obras e os desafios para mantê-las, bem como a mobilização dos próprios Irmãos para assumirem essa opção de forma associada com os Leigos Lassalistas remetem a vários desafios institucionais.

Gráfico 9 – Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados apresentado no gráfico 9, é possível constatar que 8 (8%) mencionam conhecer bem o documento, 42 (44%) conhecem parcialmente o documento e 45 (47%) não conhecem o documento.

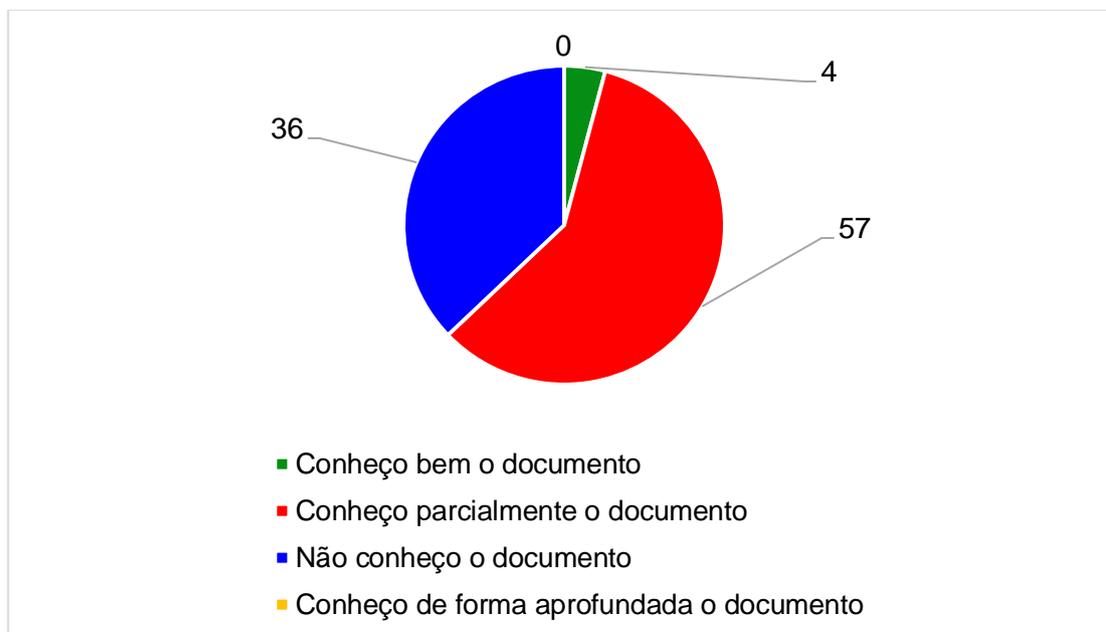
Mesmo sendo um documento direcionado mais aos Irmãos, consideramos que os pressupostos constantes no Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs viabilizam contextualizar as prioridades, programas e linhas de ação que norteiam a vida dos Irmãos e a ação nas Comunidades Educativas em nível mundial.

6.1.4.2 Subeixo temático 4.2: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).

Com o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA), os Lassalistas aspiram por um “referencial para a Missão Educativa Lassalista que, como

elemento motivador e inspirador, produzirá respostas criativas, inovadoras e audazes para as urgências educativas dos países de nossa Região.” (RELAL, 2011, p. 7).

Gráfico 10 – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 10, é possível constatar que 4 (4%) mencionam conhecer bem o documento, 57 (59%) conhecem o documento parcialmente, e 36 (37%) não conhecem o documento.

A importância do conhecimento do documento PERLA reside no fato de que ele orienta os Lassalistas a buscarem meios concretos para qualificar o Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, reafirmarem a convicção e a se comprometerem para e com as pessoas menos favorecidas da América Latina e Caribe. Tal documento viabiliza um olhar contextualizado acerca das urgências educativas desta Região.

6.1.4.3 Subeixo temático 4.3: Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile.

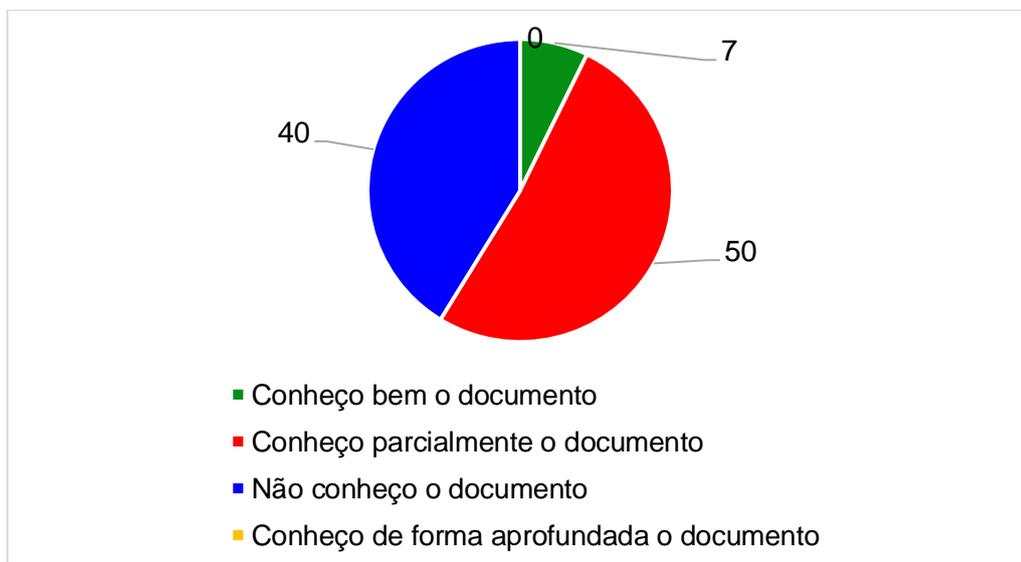
O Documento Capitular tratou de temas vitais da vida e da missão lassalista no mundo de hoje, entre eles o Serviço Educativo *aos e com os Pobres*. Na apresentação

do Primeiro Capítulo Provincial, o então Provincial, Irmão Jardelino Menegat, assim se pronunciou acerca da importância e dos objetivos desse documento:

O Capítulo Provincial é a expressão máxima da Província, e teve como principais objetivos: avaliar os aspectos da vida e da Missão Educativa da Província; avaliar a execução das determinações da Assembleia Constitutiva; adequar as determinações do 45º Capítulo Geral à Província e elaborar projetos de renovação, de adaptação e de desenvolvimento para a vida religiosa lassalista e para a Missão Educativa em nossa Província. O Capítulo Provincial tem importância em si mesmo, mas, por ser o primeiro, foi-lhe dada importância particular, pois tivemos a oportunidade de avaliar e projetar o futuro da Província. [...] O Documento Capitular que lhes apresentamos tratou sobre temas vitais da vida e da missão do Irmão no mundo de hoje. Este Capítulo nos convoca a sermos protagonistas da esperança. Interpela-nos, “juntos e por associação”, Irmãos e Leigos, a assumirmos a missão. A cultura vocacional é algo a ser incrementado em nossas comunidades religiosas e educativas, como forma de revitalizar nossa missão e nossa vida consagrada. Talvez o desafio mais exigente a que o Capítulo Provincial nos convocou é o de estarmos abertos a novas fronteiras do ser, conviver e fazer (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p. 6).

O Capítulo Provincial também nos pede para assumirmos a animação da vida da Província como princípio norteador da subsidiariedade, da corresponsabilidade e da participação.

Gráfico 11 – Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

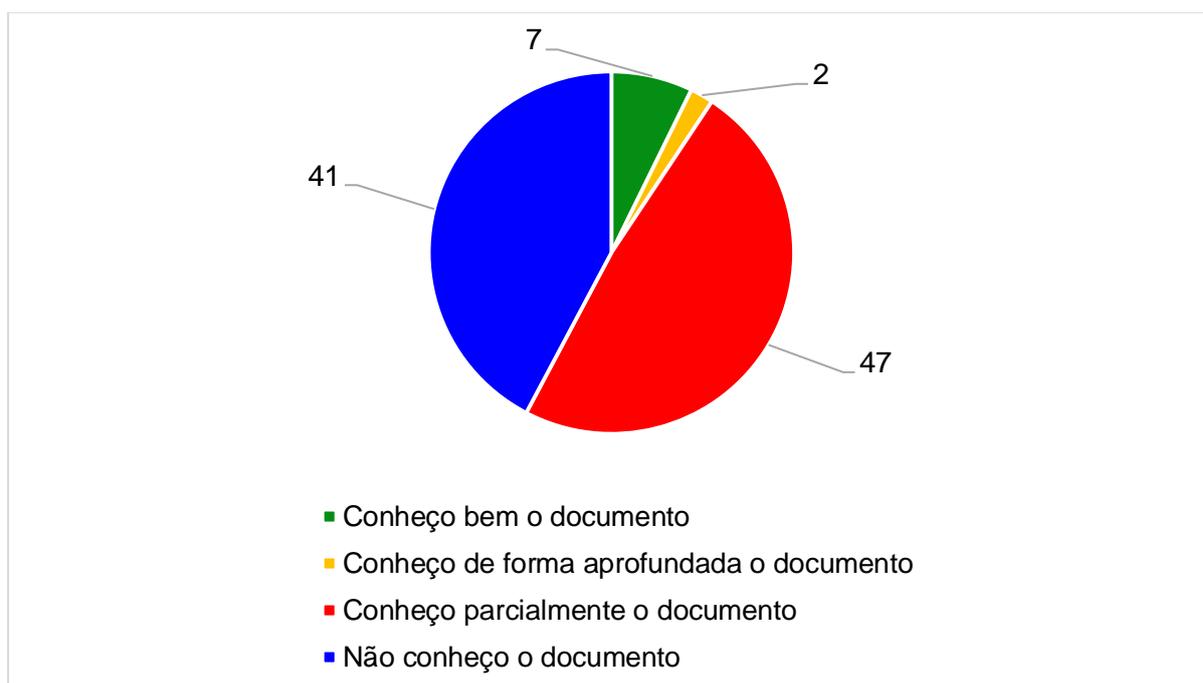
Pelos dados apresentados no gráfico 11 é possível constatar que 7 (7%) mencionam conhecer bem o documento, 50 (52%) conhecem parcialmente o documento e 40 (41%) não conhecem o documento.

Assim como os Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, o documento do Primeiro Capítulo Provincial foi elaborado no âmbito da Província La Salle Brasil Chile, por meio de Assembleia constituída pelos Irmãos eleitos para esse fim. Ele define, com base no Capítulo Geral e outros dispositivos do Instituto e da própria Província, as diretrizes para as Comunidades Religiosas e Educativas a serem seguidas nos quatro anos subsequentes.

6.1.4.4 Subeixo temático 4.4: Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile

O Projeto Provincial apresenta um conjunto de seis áreas estratégicas para o período de gestão do Provincial do quadriênio, sendo que destas constatamos que as três primeiras possuem relação com a temática investigativa.

Gráfico 12 – Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 12, é possível constatar que 7 (7%) mencionam conhecer bem o documento, 2 (2%) conhecem de forma aprofundada o documento, 47 (48%) conhecem parcialmente o documento, e 41 (42%) não conhecem o documento.

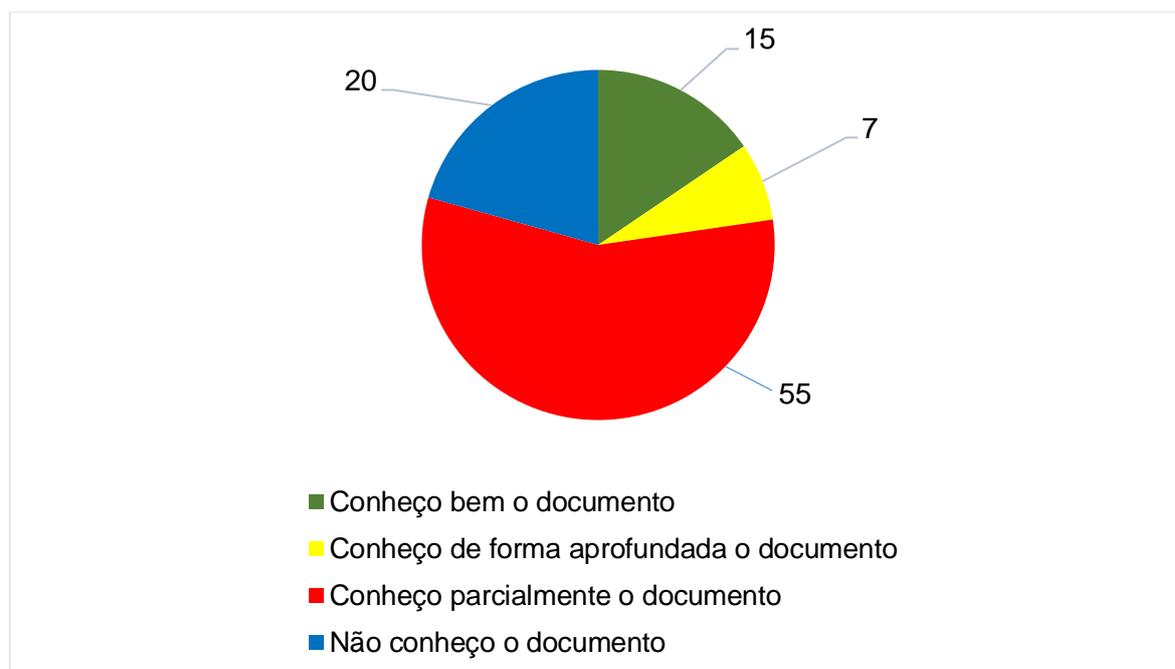
O Projeto Provincial é constituído por um horizonte inspirador, políticas, prioridades, áreas estratégicas, acompanhamento e avaliação. Dessa forma, o Projeto Provincial, articulado aos demais dispositivos, sinaliza para a ação dos Lassalistas a ser realizada num determinado período temporal.

6.1.4.5 Subeixo temático 4.5: Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile

A proposta educativa, de carácter propositivo, objetiva atualizar e compartilhar a proposta educativa, tendo como referencial a história institucional e o carisma, as normas e as regulações legais do país, além de ser referência para a gestão e práxis pedagógica, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais, sendo marco referente de indicadores de qualidade e de eficácia da educação lassalista.

Ao referir-se à identidade institucional, a Proposta Educativa reitera que ela “edificou-se a partir do carisma lassalista, dos valores institucionais, da organização em Rede e em comunidades educativas, da comunhão eclesial e da opção preferencial pelos pobres” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 10).

Gráfico 13 – Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 13, é possível constatar que 15 (15%) mencionam conhecer bem o documento, 7 (7%) conhecem de forma aprofundada o documento, 55 (57%) conhecem parcialmente o documento, e 20 (21%) não conhecem o documento.

Chama a atenção o fato de um número significativo de educadores se situarem entre as opções *conheço parcialmente* e *não conheço o documento*, totalizando 75 (44%). Fazemos tal destaque porque a Proposta Educativa é o dispositivo que apresenta os fundamentos e os pressupostos que alicerçam a ação educativa nas Comunidades Educativas da Rede La Salle, sendo estes essenciais para um fazer pedagógico baseado no Ideário Educativo Lassalista.

6.1.4.6 Subeixo temático 4.6: Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

A Assembleia Geral proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) como ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios estados-membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Gráfico 14 – Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados do gráfico 14, é possível constatar que 15 (15%) mencionam conhecer bem o documento, 3 (3%) conhecem de forma aprofundada o documento, 46 (47%) conhecem parcialmente o documento, e 33 (34%) não conhecem o documento.

6.1.4.7 Subeixo temático 4.7: Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos

O Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos reafirma:

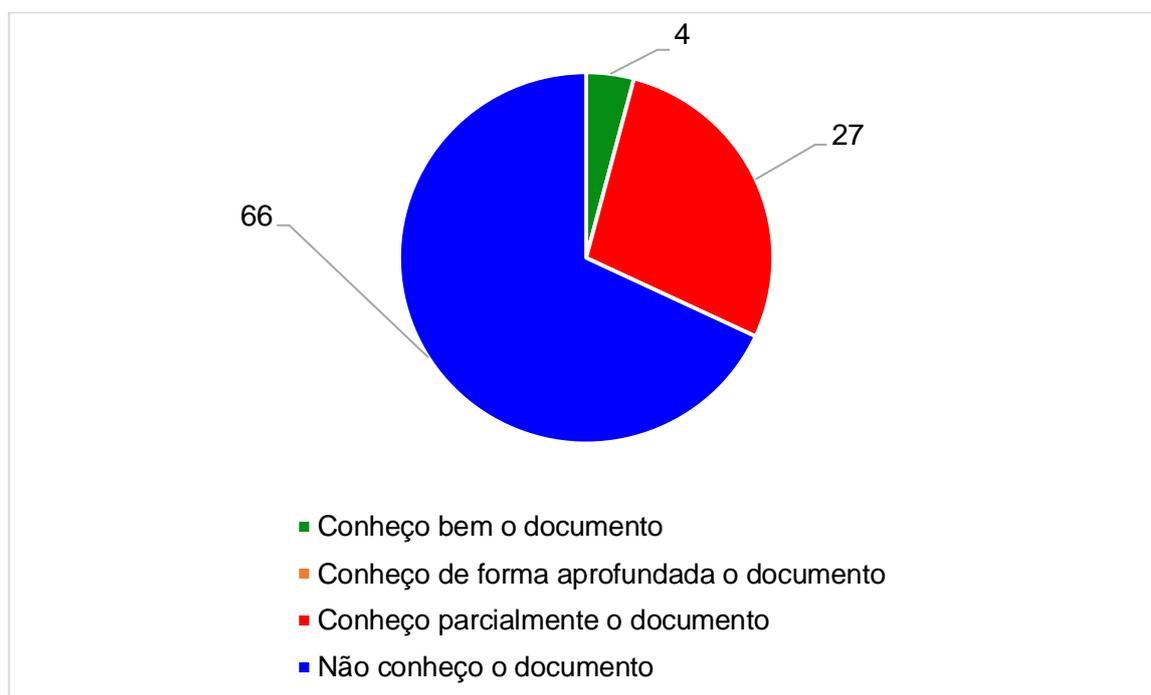
A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 8).

Este documento toma como referência os objetivos propostos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT):

A visão de Jomtien continua pertinente e poderosa. Fornece uma perspectiva ampla e abrangente da educação e de seu papel de conceder poder aos indivíduos e na transformação das sociedades. Entre seus pontos e princípios essenciais encontram-se o acesso universal à aprendizagem; a atenção especial sobre a equidade; a ênfase sobre os resultados da aprendizagem; a ampliação de recursos e da esfera de ação da educação fundamental; a maior importância ao ambiente de ensino; e o fortalecimento das parcerias. Lamentavelmente, a realidade tem ficado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa deficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero. Não resta dúvida de que são tremendos os obstáculos para se alcançar a Educação para Todos. Contudo, eles devem e podem ser superados (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 14).

Perseguindo o proposto pelo EPT, são apresentados objetivos e estratégias consideradas de natureza global, “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade.” (UNESCO, CONSED, 2001).

Gráfico 15– Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 15, é possível constatar que 4 (4%) mencionam conhecer bem o documento, (27%) conhecem parcialmente o documento, e 66 (68%) não conhecem o documento.

Chama a atenção o fato de que 66 (68%) dos educadores desconheçam o documento, sendo que ele estabeleceu metas educacionais a serem cumpridas pelos países signatários, dentre eles o Brasil, até o ano de 2015. Os resultados das metas atingidas pelo Brasil (duas do conjunto de seis) foram amplamente divulgados pelos meios de comunicação e redes sociais.

O conjunto de metas se refere a questões relativas à expansão e à melhoria do cuidado e educação da criança pequena, especialmente as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015; assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania; alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015; eliminar disparidades de gênero na educação

primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (UNESCO, CONSED, 2001).

6.1.4.8 Subeixo temático 4.8: Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos

O Marco de Ação orienta sobre como traduzir na prática, nos âmbitos nacional, regional e global, o compromisso firmado em Incheon. Ele visa mobilizar os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Também propõe estratégias indicativas nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, levando em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, e respeitando políticas e prioridades nacionais (UNESCO, 2015b).

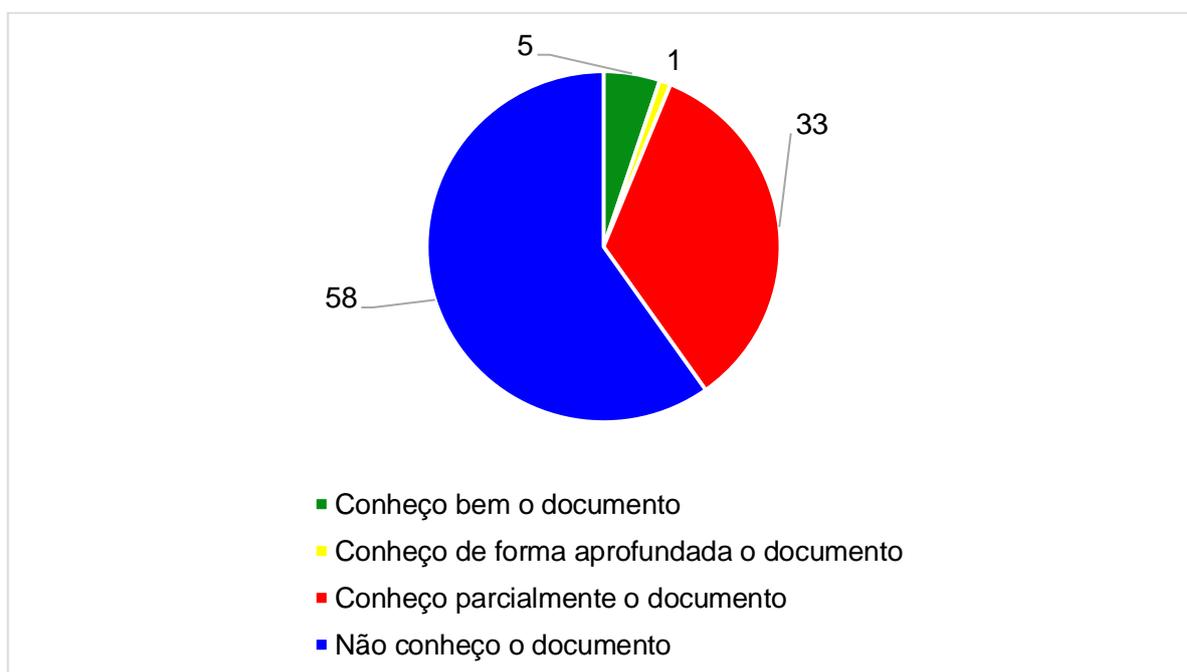
O documento assevera que

A atenção renovada ao propósito e à relevância da educação para o desenvolvimento humano e a sustentabilidade econômica, social e ambiental é uma característica definidora da agenda da Educação 2030. Isso está embutido em sua visão holística e humanista, que contribui para um novo modelo de desenvolvimento. Essa visão vai além de uma abordagem utilitária da educação e integra múltiplas dimensões da existência humana. Ela entende a educação como inclusiva e crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável. A educação facilita o diálogo intercultural e fomenta o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, aspectos vitais para alcançar a coesão e a justiça social (UNESCO, 2015b, p. 7).

Portanto, o documento apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, e visa estabelecer diretrizes para a

profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. Além disso, há estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida.

Gráfico 16– Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Os dados apresentados no gráfico 16, apenas 5 (5%) mencionam conhecer bem o documento, 1 (1%) conhecem de forma aprofundada o documento, 33 (34%) conhecem parcialmente o documento, e 58 (60%) não conhecem o documento.

Esta Declaração apresenta dados relativos à projeção da educação, em âmbito mundial, até o ano de 2030. Passados quatro anos de sua divulgação, percebemos que 58 (60%) de educadores desconhecem tal documento.

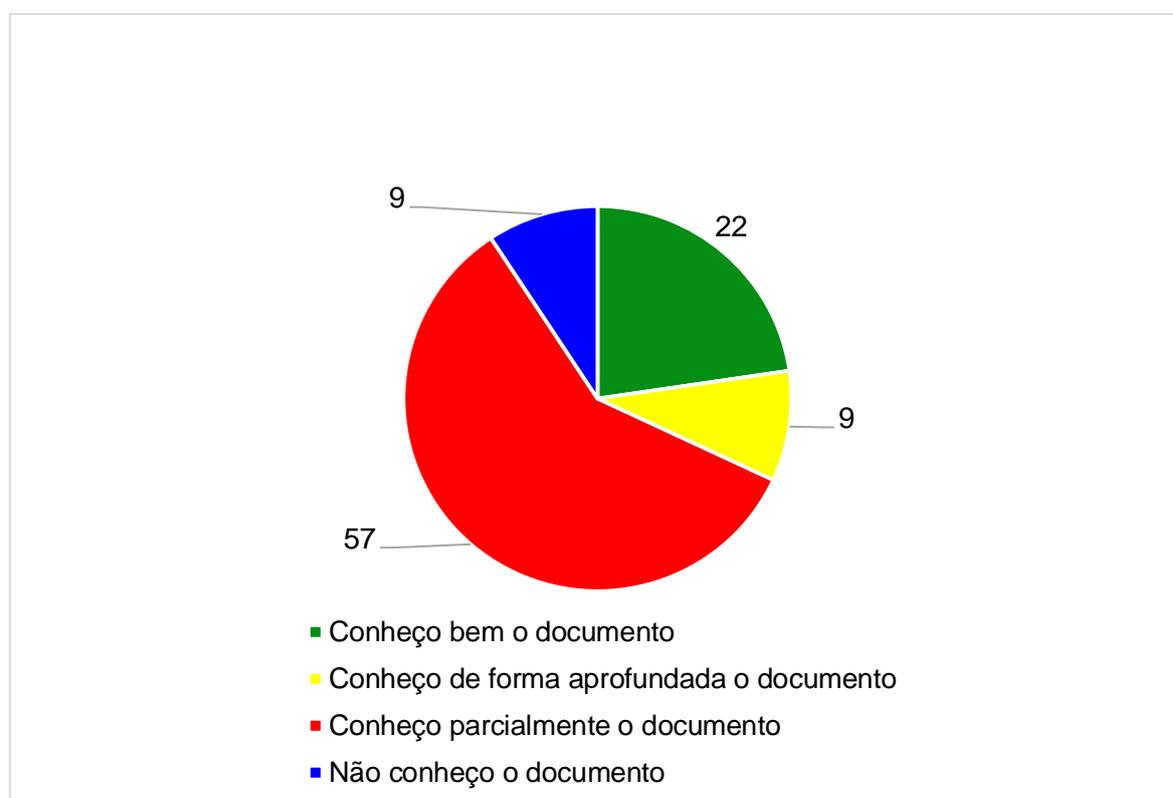
6.1.4.9 Subeixo temático 4.9: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia,

da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.

É proposto no documento um conjunto de linhas gerais de ação, a saber: desenvolvimento normativo e institucional, produção e informação de conhecimento, realização de parcerias e intercâmbios internacionais, produção e divulgação de materiais, formação e capacitação de profissionais, gestão de programas e projetos, e avaliação e monitoramento.

Gráfico 17 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

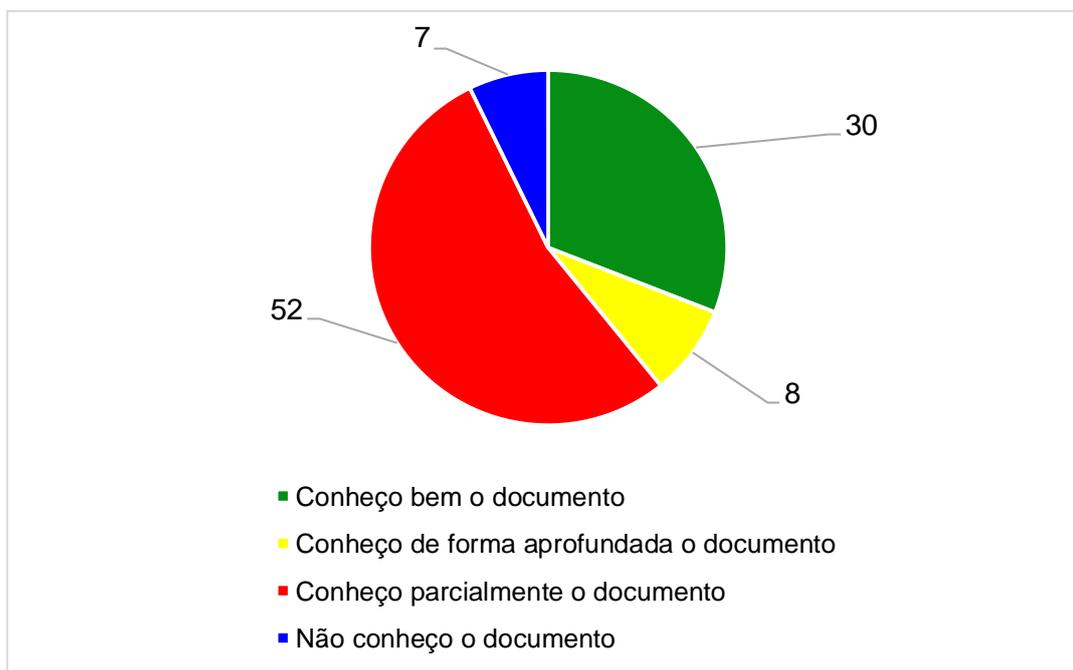
Pelos dados apresentados no gráfico 17, são 22 (23%) a mencionar que conhecem bem o documento, 9 (9%) conhecem de forma aprofundada o documento, 57 (59%) conhecem parcialmente o documento, e 9 (9%) não conhecem o documento.

6.1.4.10 Subeixo temático 4.10: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, e reconhecem a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um dos eixos fundamentais do direito à educação, ao conceituá-la como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

O objetivo central da EDH é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e global.

Gráfico 18 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

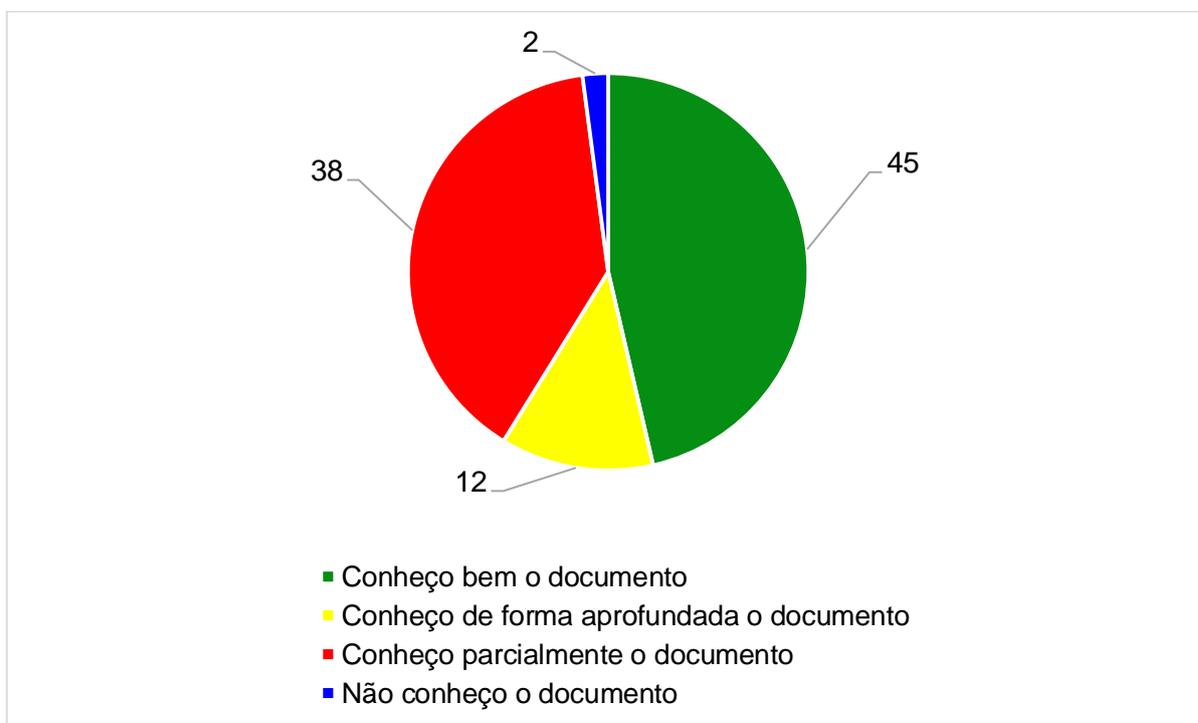
Conforme os dados apresentados no gráfico 18, 30 (31%) mencionam conhecer bem o documento, 8 (8%) conhecem de forma aprofundada o documento, 52 (54%) conhecem parcialmente o documento, e 7 (7%) não conhecem o documento.

6.1.4.11 Subeixo temático 4.11: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

O Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica Nº 7/2010 define as diretrizes como um “[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2013, p. 7, grifo do documento).

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica, e orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois de o Brasil ter elaborado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo, porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura; a Base, o detalhamento de conteúdo e competências.

Gráfico 19 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Pelos dados apresentados no gráfico 19, 45 (46%) mencionam conhecer bem o documento, 12 (12%) conhecem de forma aprofundada o documento, 38 (39%) conhecem parcialmente o documento, e apenas 2 (2%) não conhecem o documento.

6.1.4.12 Subeixo temático 4.12: Plano Nacional de Educação 2014-2024

O Plano Nacional de Educação (PNE) consiste em um conjunto de medidas a serem adotadas de forma gradual ao longo dos seus 10 anos de vigência (de 2014 a 2024). Tais ações foram pensadas de forma colaborativa entre todas as entidades da federação (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), com o propósito de equalizar e desenvolver o ensino, especialmente em nível fundamental, mas, conseqüentemente, expandindo-se para os ensinos profissionalizante e superior.

A adoção e implementação do PNE em escala nacional pauta-se na possibilidade de erradicação do analfabetismo, universalização e superação das desigualdades educacionais, com foco em erradicar toda e qualquer forma de discriminação. Também se prevê melhorar a qualidade da formação, inclusive a profissional, a promoção da cultura, a tecnologia e a ciência nacional, mas levando em conta o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade e diversidade socioambiental.

Gráfico 20 – Plano Nacional de Educação 2014-2024



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

De acordo com os dados apresentados no gráfico 20, 35 (36%) mencionam conhecer bem o documento, 5 (5%) conhecem de forma aprofundada o documento, 50 (52%) conhecem parcialmente o documento, e 7 (7%) não conhecem o documento.

6.1.5 Eixo temático 5: Desafios encontrados no exercício da docência

O quadro 22 apresenta a síntese das respostas dos educadores ao serem questionados sobre os desafios encontrados na docência.

Quadro 22 – Desafios encontrados no exercício da docência.

Desafios	Frequência N=97
Problemas familiares, papel da família e falta de participação da família na caminhada escolar.	33
Atender as demandas sócio emocionais psicológicas.	15
Defasagens na aprendizagem/cognitivos.	14
Motivação para estudar.	12
Desigualdades sociais, culturais e econômicas no contexto social inserido.	08

Apoio de profissionais especializados (psicopedagógicos, psicólogos, neurologista, fonoaudióloga, serviço social...).	06
Ajudá-los a aplicar e a entender como os conceitos das diferentes áreas do conhecimento podem ser utilizados e aplicados por eles no seu cotidiano, para termos um mundo melhor.	05
Busca de recursos para deixar as aulas diferenciadas e atrativas.	05
Limites e agressividade dos alunos/indisciplinas.	05
Uso dos recursos digitais/educação digital.	05
Manter o vínculo e o respeito da comunidade escolar com ações diárias de empatia e valorização de cada aluno/história de vida.	04
O trabalho com alunos com necessidades especiais/inclusão.	04
Problemas financeiros e econômicos.	04
Mostrar os benefícios do estudo para uma realização pessoal/protagonismo.	03
Proporcionar uma educação de qualidade a todos.	03
Respeito ao papel do educador na vida dos estudantes.	03
Alimentação (fome).	02
Baixa estima dos estudantes.	02
Criar a cultura do estudo e hábito da leitura.	02
Desenvolvimento de projetos voltados à realidade deles.	02
Transformar vidas em contexto social desafiador e de vulnerabilidade.	02
Evasão e exclusão escolar.	02
Falta de comprometimento dos estudantes.	02
Integração escola x família.	02
Integração gestão e currículo.	02
Integração serviços pedagógicos x professor.	02
O problema são os valores propagadas pela política, sociedade global.	02
Uso de recursos pedagógicos e currículos.	02
Acesso a material escolar básico.	01
Alfabetizar crianças em contexto de drogas, mortes, brigas, familiares no presídio.	01
Desafios	Frequência N=97
Trabalhar com as diversidades em sala de aula, desenvolvimento das competências dos estudantes.	01
Valorização da escola.	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro 22, constatamos que os desafios giram em torno de aspectos relativos: a) ao *aluno e sua família*: falta de motivação e valorização do estudo, baixa autoestima, agressividade, indisciplina, dificuldades da família em assumir sua corresponsabilidade no processo educativo, defasagens cognitivas e trabalho com alunos com necessidades especiais; b) aos

recursos: humanos (carência de suporte de profissionais especializados) e materiais; e c) ao *contexto*: desigualdades sociais, culturais e econômicas, desvalorização da escola e do professor, vínculo comunitário entre comunidade e escolar, dentre outros.

Mediante o exposto, é possível percebermos que tais desafios não são diferentes daqueles encontrados pelos educadores que exercem sua docência em outras escolas não direcionadas ao Serviço Educativo aos e com os Pobres. Talvez o único diferencial esteja na condição socioeconômica.

6.1.6 Eixo temático 6: Limites encontrados no exercício da docência

Quadro 23 – Limites encontrados no exercício da docência.

Limites	Frequência N=80
Família.	25
Não responderam.	21
Falta de recursos pedagógicos, <i>internet</i> , computadores e TICs.	06
Falta espaço físico/infraestrutura para desenvolver o trabalho docente.	06
Trabalhar princípios éticos e valores humanos.	06
Dificuldade na aprendizagem.	05
Falta de estímulo, autoestima e sonho dos jovens.	04
Não tem limites.	04
Perceber que a escola é o lugar da transformação social e pessoal.	04
Valorização dos estudos para a vida.	04
Burocracia: se preenche muitos planos, que acabam por complicar a vida docente.	03
Gestão financeira. “Nunca tem dinheiro para nada”.	03
Agressividade de alguns estudantes.	02
Limites	Frequência N=80
Ferramentas de uso tecnologias digitais.	02
Relações humanas e interpessoais, principalmente entre os alunos.	02
Repensar a docência ante uma sociedade em mudança permanente.	02
Salários baixos.	02
Se sentem só na caminhada.	02
Tempo para a formação permanente.	02
Uso da criatividade no planejamento das aulas.	02
Comunicação no processo de ensino significativo.	01
Crime organizado que está em torno da escola.	01
Formação integral.	01
Inclusão de crianças com necessidades especiais.	01

Informatização de qualidade.	01
Interação e cooperação dos alunos em aula.	01
Necessidade de psicólogo na escola.	01
Perceber o valor do estudo para um futuro melhor.	01
Pobreza e desigualdades sociais.	01
Uso de metodologias ativas.	01
Valorização e respeito ao educador.	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Os dados apresentados no quadro 23 apontam aspectos que se aproximam daqueles mencionados relativos aos desafios encontrados na docência. Isso nos possibilita inferir que os desafios, de certa forma, são considerados como barreiras no exercício da docência, comprometendo muitas vezes a ação educativa.

6.1.7 Eixo temático 7: Possibilidades encontradas no exercício da docência.

Quadro 24 – Possibilidades encontradas no exercício da docência

Possibilidades	Frequência N=97
Busca por uma educação de qualidade.	12
Formação humana, cristã e lassalista.	10
Qualificar as relações humanas.	10
Conhecer e adquirir novos conhecimentos e aprendizagens.	08
Possibilidade de grandes mudanças e boas escolhas na vida dos alunos.	05
Adquirir e desenvolver novas habilidades para atingir novas competências.	05
Possibilidades	Frequência N=97
Educar para a vida.	05
Formação integral.	05
Formar cidadãos críticos para um mundo em transformação.	05
Maior aproximação com as famílias.	05
Alunos com muito potencial, preocupados com sua aprendizagem.	04
Aperfeiçoamento pessoal, acolhida, afetividade, fraternidade e inovação.	04
Crescimento dos alunos como estudantes e membros conscientes na sociedade.	04
Vínculo entre profissionais e comunidade escolar.	04

Possibilidade de reinventar, recriar e inovar, tanto do ponto de vista pedagógico como em diferentes âmbitos sociais.	03
Conhecer e aprender com os estudantes.	03
Educação que oferece boa infraestrutura para aprender.	03
Educar para a autonomia e altruísmo.	03
Educar para o amor.	03
Escola como referência de carinho, amor e aprendizagens.	03
Formação de cidadãos com moral e ética.	03
Mostrar aos alunos seus direitos de aprender, conhecer e ser conhecido, valorizar e ser valorizado.	03
Planejar a ação a partir da realidade à qual se destina e refletir sobre a própria prática.	03
Transformar o meio em que vivem.	03
A inclusão social das crianças carentes ou em risco.	02
Crescimento pessoal pelo diálogo constante com pais, gestores e educandos.	02
Fazer o bem na vida das crianças e jovens.	02
Sociedade mais justa.	02
Escola é espaço de construção intelectual, convívio social.	01
Ambiente inclusivo.	01
Boa procura pela escola lassalista por parte dos pais.	01
Diminuir a evasão.	01
Docentes bem preparados e bem remunerados.	01
Educadores que se identificam com a missão lassalista.	01
Estratégias para uma educação evolutiva.	01
Formação dos professores.	01
Igualdade entre os seres humanos.	01
Por gestos de amor e carinho com as crianças.	01
Possibilitar o crescimento pessoal e profissional dos estudantes.	01
Uma organização inovadora.	01
Uso das novas tecnologias na educação.	01
Viver e propagar a palavra de Cristo.	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Conforme os dados apresentados no quadro 24, constatamos a visão otimista que os educadores possuem acerca da docência, sendo que as possibilidades apresentadas parecem preponderar sobre os desafios e limites. Em termos de síntese, enfatizamos a busca pela qualidade de educação, um modelo de educação

que garanta a formação integral dos estudantes, com princípios humanos e cristãos que preparam para a vida e que sejam críticos e conscientes na sociedade atual.

6.1.8 Eixo temático 8: Aspectos que caracterizam uma educação de qualidade.

Quadro 25 – Aspectos que caracterizam uma educação de qualidade

Aspectos	Frequência N= 97
Formação permanente dos educadores/qualificação profissional.	33
União entre escola e família.	14
Ambiente de aprendizagem.	14
Gestão democrática.	13
Educação integral ligada à vida e à realidade de cada estudante.	13
Ambiente de acolhida, carisma, vínculo, respeito, empatia e afetividade.	12
Infraestrutura e estrutura favorável à aprendizagem.	10
Valorização do profissional – salarial.	09
Dedicação e empenho de todos em prol da educação.	08
Educação com valores humanos e cristãos.	07
Formação de cidadãos autônomos, críticos, sensíveis e reflexivos.	06
Educar pelo amor.	06
Quando consegue extrair e desenvolver nos alunos as habilidades e competências.	05
Planejamento escolar definido.	05
Matriz para as competências e currículo voltados para a realidade.	05
Materiais didáticos pedagógicos apropriados.	05
Equipe diretiva efetiva na gestão.	05
Docentes preparados e atualizados.	05
Aspectos	Frequência N= 97
Docência baseada na fé, no amor, esperança, dedicação, foco, vínculo, conhecimento.	05
Uma educação de qualidade deve ser transformadora, inovadora e preocupada com o aprendizado completo.	04
Cuidado e comprometimento da escola com os profissionais da educação e seus alunos.	04
Quando a educação se tornar prioridade no país.	03
Projeto político-pedagógico acessível a todos.	03
Ambiente educativo inclusivo e seguro.	03

Educação onde o aluno é protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem e o professor mediador.	03
Proposta pedagógica, pois sempre estão em crescimento, possibilitando novos desafios.	02
Participação de todos: (colaboradores, família, alunos e comunidade).	02
Os quatro pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser.	02
Organização, seriedade e compromisso.	02
Não responderam.	02
Inovação, pesquisa e projetos educacionais.	02
Compromisso e interesse com a auto estima do aluno.	02
Unidade, firmeza e ternura – La Salle.	01
Relação professor x aluno.	01
Prática pedagógica e avaliação permanente.	01
Investimentos permanentes.	01
Gratidão do aluno pela escola.	01
Educação progressista.	01
Disciplina.	01
Alunos bem alfabetizados, leitura e interpretação de texto, domínio da escrita e subsídios para além dos conteúdos programáticos.	01
Acompanhamento constante junto aos educadores e alunos.	01
Combate às desigualdades sociais.	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

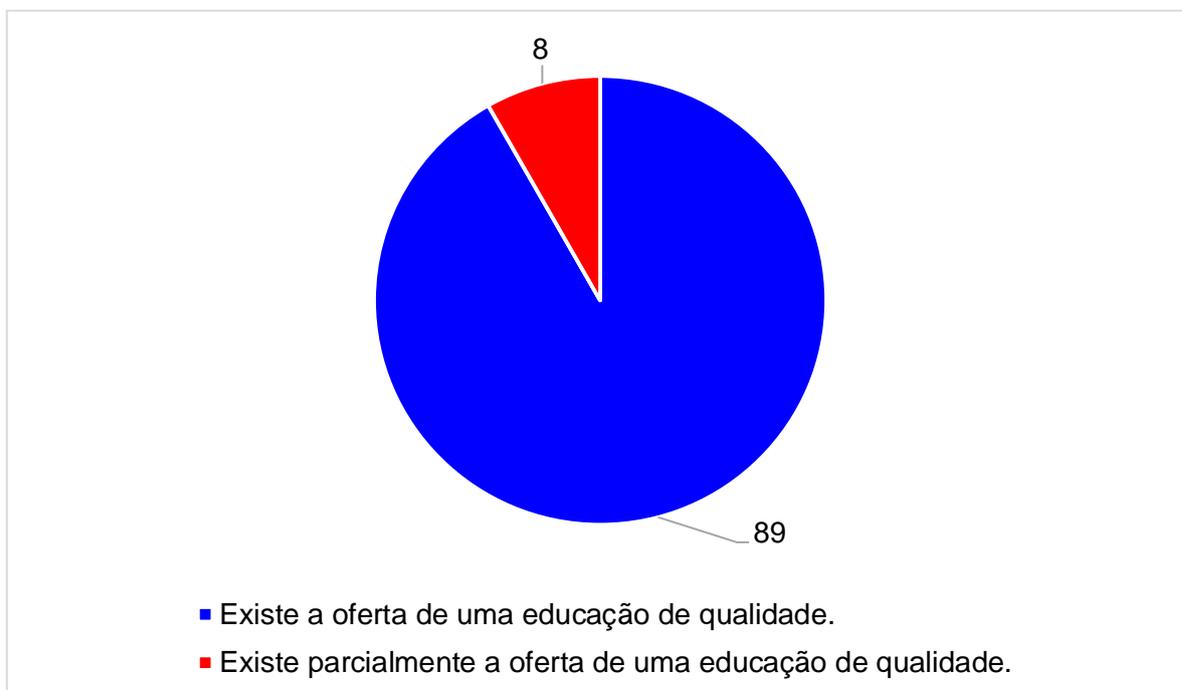
Conforme os dados apresentados no quadro 25 em torno dos aspectos que caracterizam uma educação de qualidade, constatamos que os educadores apontam a formação permanente e a qualificação profissional; modelo de educação ligada e que prepara para a vida; ambiente educativo acolhedor e saudável, favorecendo a aprendizagem; a gestão democrática; infraestrutura e estruturas que oportunizam o processo de ensino-aprendizagem; conexão entre escola, família e o contexto social onde as escolas estão inseridas.

6.1.8.1 Subeixo temático 8.1: Educação de qualidade na Comunidade Educativa.

Ao serem questionados sobre a oferta de uma educação de qualidade nas escolas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, 89 (92%) dos educadores

consideram que existe tal oferta de qualidade, conforme dados apresentados no gráfico 21.

Gráfico 21 – Educação de qualidade na Comunidade Educativa



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos educadores às questões do questionário (2019).

O quadro 26 apresenta uma síntese das respostas dos educadores que consideram haver a oferta de uma educação de qualidade nas escolas.

Quadro 26 – Oferta de uma educação de qualidade - existe

Justificativa	Frequência
Ensino de qualidade e comprometimento docente.	31
Proposta educativa/pedagógica.	13
Ambiente educativo.	11
Processos de gestão escolar.	09
Formação permanente – qualificação profissional.	09
Estrutura /infraestrutura/recursos didáticos.	09
Missão e carisma lassalista.	08

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

No entender dos educadores, a oferta de uma educação de qualidade tem como justificativas:

Estamos sempre focados em uma aprendizagem de qualidade, aqui o educando tem uma formação integral, trabalhamos situações do dia a dia, e como atingir habilidades para solucioná-las. Estratégias e recursos diferenciados, projetos e atitudes para mudar as vidas de todos (E67).
 Oferece um ensino de qualidade sim, fazendo o aluno ser protagonista no que faz, sempre buscando o diferencial em educação (E64).
 Em nossa Escola temos um olhar específico para cada aluno, as atividades realizadas são de qualidade e significativas para os alunos (E40).
 O corpo docente, direção e escola estão empenhados na melhoria da qualidade na aprendizagem e educação do aluno (E26).
 Professores motivados (E49).
 Equipe de profissionais comprometidos com o seu trabalho (E50).
 Cada professor tenta dar o seu melhor para uma educação de qualidade (E4).
 [...] a docência é exercida com zelo e preocupação (E68).
 [...] com um olhar de cuidado e amor para os alunos (E82).
 Toda a comunidade educativa se compromete de corpo e alma no trabalho, com muita vontade de se superar e de enxergar mudanças na vida dos educandos de modo geral (E6).
 [...] um olhar específico para cada aluno, as atividades realizadas são de qualidade e significativas (E40).
 O projeto pedagógico é de qualidade (E93).
 Pensamos sempre em fazer o melhor para os alunos. Desde o planejamento, o processo ensino-aprendizagem até os resultados finais. Os colaboradores trabalham para que os estudantes aprendam de forma significativa, prazerosa e que saibam o porquê de aprender tais habilidades (E74).

A qualidade do ambiente educativo é fundamental, na visão dos educadores, os quais assim se expressam em relação a ele: “Ambiente escolar excelente” (E3), “um ambiente acolhedor e uma equipe que trabalha com amor” (E2); “estão sempre preocupados com o outro” (E62); e “ambiente escolar excelente” (E3).

Os educadores destacam também as relações interpessoais como componente importante para que a educação seja de qualidade:

Boa interação e vínculo. Trabalhamos sempre em harmonia e em equipe (E79).
 [...] somos ensinados a trabalhar com amor e respeito (E79).
 Priorizar o bem-estar de seus alunos (E97).
 Trabalhamos além do conhecimento o ser do aluno e suas relações (E36).
 Existe um grupo de professores unidos e muito dedicados ao trabalho com os alunos (E37).
 Estão sempre preocupados com o outro (E62).
 Há uma preocupação constante dos professores, funcionários e direção na formação das crianças e jovens (E45).
 Existe uma aproximação afetiva dos professores com os alunos (E46).
 Escola excelente, sempre proporcionando tudo o que há de melhor para a vida escolar do aluno (E88).
 É uma comunidade única em nossa cidade, nenhuma oferece tantas possibilidades e oportunidades que favoreçam uma educação de qualidade e segura para os alunos e a família (E90).

O comprometimento docente é destacado pelos educadores, que assim se expressam: “Cada professor tenta dar o seu melhor para uma educação de qualidade”

(E13). A escola “oferece um ensino de qualidade sim, fazendo o aluno ser protagonista no que faz, sempre buscando o diferencial em educação” (E64), confirmado pelos educadores 12 e 67: “Sim, é ofertada essa qualidade aos alunos e também para os professores, com oficinas no turno inverso e cursos de qualificação aos professores” (E12); “estamos sempre focados em uma aprendizagem de qualidade; aqui o educando tem uma formação integral, trabalhamos situações do dia-a-dia, e como atingir habilidades para solucioná-las; estratégias e recursos diferenciados, projetos e atitudes para mudar as vidas de todos” (E67).

O Educador 86 confirma a existência de uma educação de qualidade:

Na comunidade educativa onde trabalho existe sim a oferta de uma educação de qualidade, pois temos fomentado a formação dos educadores; com os pedidos dos educadores para a melhoria das aulas; com a tecnologia como uma ferramenta de aprendizagem e com um olhar de cuidado e amor para os alunos.

As escolas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres têm se destacado nos contextos de vulnerabilidade social, como expressam os educadores: “Nossa escola tem uma grande preocupação por manter a qualidade dos serviços e das aulas. Não desistimos enquanto não alcançamos um grau máximo de evolução e comprometimento de nossos educandos” (E60); “em nossa comunidade existe o trabalho em conjunto entre professores/as, coordenações, pastoral e família, o que caracteriza uma educação de qualidade” (E56).

E ainda a missão de “promover um ensino de melhor qualidade no município onde estamos inseridos” (E9), por meio de “uma Escola que transborda amor e busca um ensino de qualidade, educadores engajados num mesmo propósito” (E28).

Atenda ao contexto social, os Educadores 57, 54 e 40 afirmam: “Estamos sempre preocupados com a qualidade do ensino a que nos propomos”; “nossa escola procura atender todas as necessidades que emergem dos alunos”; “em nossa Escola temos um olhar específico para cada aluno, as atividades realizadas são atividades de qualidade e significativas para os alunos” (E40). Categoricamente afirma o educador 83: “Sim, a escola é uma das melhores. Excelente”!

A Rede La Salle, a cada ano, está preocupada com os mais necessitados, transforma trajetórias de vida e a qualidade do ensino. As Comunidades Educativas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres têm como objetivo oportunizar educação de qualidade, fortalecendo relações familiares e comunitárias, além de promover a

integração e a troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva; possuem um caráter preventivo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades dos usuários (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015).

O compromisso e comprometimento com a missão educativa é destacado pelos educadores: “Equipe de profissionais comprometidos com seu trabalho” (E50). “Cada professor tenta dar o seu melhor para uma educação de qualidade” (E4). “Pois desenvolvemos os aspectos que julgo caracterizar uma educação de qualidade” (E65). “O corpo docente, direção e escola estão empenhados na melhoria de qualidade na aprendizagem e educação do aluno” (E26). “Os profissionais estão sempre em busca do aprimoramento para melhor atender a todos” (E17). “Sim, pois todas nossas formações e estratégias para aprimorar tais habilidades são exatamente para que a educação seja de qualidade; essas formações são de caráter pedagógico, onde semanalmente são feitas essas formações para que tenhamos uma Escola progressista” (E66). “Aqui a docência é exercida com zelo e preocupação” (E68), assim como, “as professoras são excelentes e qualificadas” (E98).

A motivação e preocupação com os estudantes são destacados pelos Educadores 49 e 84. “Professores motivados” (E49). “Tem professores preocupados com o desenvolvimento dos alunos e proporcionam momentos significativos para sua aprendizagem” (E84).

O esforço permanente é fundamental, como evidenciam os Educadores 4, 6 e 34: “Tentamos ao máximo fazer nosso trabalho focado em oferecer o melhor aos nossos educandos”, “pois toda a comunidade educativa se compromete de corpo e alma ao trabalho, com muita vontade de se superar e de enxergar mudanças na vida dos educandos de modo geral”. E por fim, “as pessoas que trabalham na unidade estão engajadas em garantir um ensino de qualidade aos alunos, não medindo esforços para que o aprendizado aconteça” (E34).

O acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem se destaca, como afirma o Educador 86: “É possível acompanhar cada processo da criança, tendo auxílio e apoio no que é necessário para que aquela criança se desenvolva e melhore suas habilidades e conhecimentos”. E o Educador 53 o confirma: “Os alunos aprendem! Percebo que se tornam mais comprometidos com seu presente e seu futuro, com a verdade, com o bem, com o próximo”. Portanto, “a Escola e os

professores estão sempre visando o aperfeiçoamento do aluno no seu desenvolvimento” (E55).

A formação, a preocupação com a qualidade do ensino, a motivação docente e a aprendizagem do estudante remetem à competência, assiduidade e estabilidade da equipe escolar, ou seja, “todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos educacionais”, como está expresso nos indicadores da qualidade da educação (BRASIL, 2004, p. 38).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996, art.13, § V), “é de responsabilidade do docente ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. A referida exigência compromete o professor a participar das formações, que promoverão seu crescimento profissional, o ambiente de aprendizagem, o que, conseqüentemente, resultará na qualidade do ensino.

Por isso se torna importante a esses profissionais a formação permanente e ambiente acolhedor, pois, através desses recursos, os educadores serão melhor preparados e capacitados para desenvolverem um bom trabalho educativo.

Nas Escolas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres se faz necessário o investimento nas formações através de projetos escolares e também pela gestão educacional para ampliar o conhecimento e capacitá-los melhor, a fim de propor mudanças na prática pedagógica e nas relações profissionais. Desta maneira será promovida uma formação com qualidade aos cidadãos (BRASIL, 2004).

A gestão democrática das Comunidades Educativas é destacada pelos Educadores como fundamentais na caminhada escolar quando afirmam: “Nossos gestores são muito empenhados no crescimento da escola, na empatia com os professores e demais colegas” (E15), e ainda “na comunidade educativa onde trabalho existe sim a oferta de uma educação de qualidade, pois temos uma excelente gestão, que se preocupa com a organização da escola” (E8).

A equipe diretiva das escolas, junto com os educadores, têm um papel fundamental para os Educadores 3, 32, 35 e 38: “As equipes diretivas junto à Rede La Salle promovem a formação e acompanhamento dos educadores”, “além de uma equipe diretiva de excelência”, assim como a “Direção, grupo de professores e funcionários com o mesmo objetivo”. E a “gestão e professores criativos, responsáveis visando a prática, o fazer do aluno”.

Portanto, “a Educação de qualidade é desenvolvida por profissionais preparados e habilitados com todo material de apoio, respeito e os valores, sendo sempre o principal foco da escola que o aluno desenvolva o raciocínio lógico literário e até, possivelmente, crítico”, conclui o Educador 87.

A gestão democrática implica em compartilhar, ter a participação de todos no levantamento de dificuldades, na elaboração de projetos, nas decisões, ou seja, é uma gestão dirigida com a união de todos os membros que são parte do meio. Compartilhar decisões significa envolver pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas da comunidade na gestão escolar. Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, a chance de que deem certo é bem maior. Discutir propostas e executar ações conjuntas por meio de parcerias proporciona grandes resultados para melhorar a escola (BRASIL, 2004, p. 51).

De acordo com a LDB, deve haver a “gestão democrática no ensino”. Mas esta determinação vai muito além de estar assegurada legalmente, pois dependerá de toda logística e dinamização adotada no âmbito escolar (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso VIII).

Portanto, a gestão democrática das Escolas de Serviço Educativo aos Pobres torna todos os participantes responsáveis pelos resultados, comprometendo cada ser social para trabalhar a este favor cumprindo com sua parte, e esta união é o complemento necessário para o desenvolvimento na educação.

A qualificação profissional é destacada pelos educadores que permanentemente são incentivados à “qualificação profissional” (E1). “Recebi muito incentivo para dar continuidade aos meus estudos” (E14). “Oportunidades de qualificação dos professores quanto a assuntos relacionados à educação” (E21). O “incentivo à formação continuada, ambiente adequado de trabalho, encontros com os profissionais da escola (professores e funcionários) periodicamente” (E32). “Existe uma educação de qualidade, pois os profissionais são preparados” (E87). “A equipe de professores segue sempre em formação continuada” (E47). “A escola se esforça muito para oferecer uma educação de qualidade” (E43). “Ótimo atendimento com professores formados desde o berçário” (E91).

A busca pela formação permanente dos educadores 17, 44, 56 e 69 é estacado: “Os profissionais estão sempre em busca do aprimoramento para melhor atender a todos”. Afirmando “sim. Pois está sempre se pensando em como melhorar a qualificação dos profissionais avisando de cursos e promovendo formações”, inclusive “sempre estamos fazendo estudos em conjunto, realizando leituras, partilhas de textos e a fazer cursos”. E “todos os profissionais têm formação em sua área, todos passam

por constantes formações”, assim como “um grande número de educadores buscando formação, inclusive em altos graus, disciplinas que trabalham o senso crítico dos alunos” (E46).

Portando, nas Escolas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres*, “todos os profissionais são formados e pós-graduados” (E91) e são “professores qualificados” (E39).

La Salle trouxe às escolas cristãs nova configuração pedagógica e formação dos professores, com o intuito de oferecer educação de qualidade aos filhos dos artesãos e pobres. “Os resultados não tardaram ser percebidos, fazendo-se sentir de maneira clara na procura que estas escolas elementares tiveram” (KNAPP, 2001, p. 119).

Um dos objetivos apresentados no Marco de Ação: Educação 2030 (UNESCO, 2015b) é o de “criar políticas e programas para promover a educação tradicional formal, não formal e informal, por meio de intervenções ao longo de todo o sistema, da qualificação de professores, da reforma curricular e do apoio pedagógico”. Já o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) estabelece em uma de suas diretrizes “a formação, a qualificação profissional e a valorização dos profissionais da educação” como prelúdio para uma educação de educação de qualidade.

No que se refere aos recursos didático-pedagógicos, existe uma qualidade de educação pois se investe nos estudantes, como afirmam os Educadores:

Os alunos recebem material pedagógico e didático gratuito. Temos bastantes recursos didáticos e uma boa estrutura física da escola (E94).

Boa estrutura com laboratórios, biblioteca (E96).

Temos laboratório de informática e ciências, biblioteca, espaços amplos para os alunos estudarem. Possuímos bons livros didáticos, assistência em tudo (E5).

Há todo um aporte de instrumentos para o trabalho de qualidade (E62).

Existe uma educação de qualidade, pois a escola dispõe de diversos recursos pedagógicos (E89).

Quando à estrutura física, há uma caminhada permanente de qualificação dos espaços educativos, como afirmam: “Estamos no caminho certo, mas sempre temos o que melhorar, como a estrutura, entre outros” (E24). “Nossa escola têm uma estrutura excelente, grande procura por vaga e reconhecimento dos pais” (E91). E por fim, “é uma ótima escola, espaço maravilhoso e materiais excelentes” (E75).

No documento Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile, 2014a, p. 20), a proposição 12 destaca a importância da “qualificação do serviço educativo aos

e *com* os pobres, mediante provisão de recursos humanos, pedagógicos, pastorais, financeiros, técnicos e de infraestrutura”, expressando a necessidade do provimento de investimentos e recursos para o atendimento dessa parcela da sociedade, a fim de garantir a qualificação do ensino dessas escolas.

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, tomando-o como base para explorar suas emoções.

Além de ser necessária a disponibilidade de recursos no espaço físico escolar, é preciso também o uso correto dos mesmos, para que sejam aproveitados ao máximo e a flexibilidade quanto a tudo que é parte deste universo, a fim de rever e refazer adaptações, quando necessário, promovendo assim melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2004, p. 42).

Portanto, a estrutura física é importante não somente ao alunado, mas para todos os educadores, que precisam se sentir bem e acolhidos, tendo a oportunidade de lançar mão de recursos complementares que lhes ofereçam condições de inovar o ensino, melhor preparar as aulas e contextualizá-las.

Ainda segundo um grupo de educadores, a oferta de uma educação de qualidade tem como justificativas:

O projeto pedagógico é de qualidade (E93).
 Vivemos a Matriz curricular da rede (E77).
 Os projetos escolares foram elaborados pelas professoras e coordenação pedagógica (E94).
 Ações e projetos educativos (E1).
 Trabalhamos seguindo as normas da educação e a matriz curricular de toda a Rede (E77).
 Com certeza temos um nível de qualidade, pois estamos sempre trocando ideias, interagindo com as novas propostas educativas (E88).
 Sim. Dedicamos muito e baseados nas diretrizes curriculares (E81).
 Fazemos uso de metodologia adequada ao desenvolvimento das crianças, na relação construtiva consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com Deus (E85).
 Tem um ambiente favorável, e os professores demonstram ter amor pela profissão (E35).
 Pensamos sempre em fazer o melhor para os alunos. Desde o planejamento do processo ensino-aprendizagem até os resultados finais. Os colaboradores trabalham para que os estudantes aprendam de forma significativa, prazerosa e que saibam o porquê aprender tais habilidades (E74).
 Temos a mesma grade curricular das outras escolas, tendo a mesma exigência com os alunos, trabalhando ao mesmo tempo o emocional de cada um (E48).

Na perspectiva da educação de qualidade, a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile é um documento que explicita os fundamentos e princípios que orientam a ação educativa nas Comunidades Educativas.

Entendemos que a Proposta Educativa Lassalista está em permanente construção e reconstrução, visto o processo de mudança do mundo contemporâneo, os desafios crescentes da missão educativa, o surgimento de novas tendências pedagógicas e a reconhecida intenção de todos os educadores da Província La Salle Brasil-Chile de se manterem criativamente fiéis à herança pedagógica lassalista. Por isso, convidamos a todos os Lassalistas para assumirem, pessoal e comunitariamente, esta Proposta Educativa sob os princípios do diálogo, da fraternidade e da participação, para que ela seja eficiente e eficaz, cumprindo sua intencionalidade, seus objetivos e seus ideais (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 7).

Como objetivos da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, destacam-se:

- a) Atualizar e compartilhar a pedagogia e o carisma educativo lassalistas;
- b) Manter permanente diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma, as normas e as regulações legais de cada país;
- c) Constituir-se em referencial para a gestão e o planejamento da práxis pedagógica e pastoral, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais;
- d) Ser um documento de referência para a construção de projetos, processos e ações pedagógico-acadêmicas das instituições educativas;
- e) Ser um marco referencial para a auto avaliação e o acompanhamento dos indicadores de qualidade e de eficácia da instituição;
- f) Auxiliar na melhoria da qualidade das ações educativas e pastorais das instituições, para promover a formação integral, a permanência e o êxito do educando (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 9-10).

E, por fim, o Projeto Pedagógico latino américa reforça a importância de direcionar o projeto educativo institucional a partir da comunidade educativa e à luz do carisma fundacional, para orientá-lo à inovação e à transformação social, tomando em consideração as necessidades dos mais desfavorecidos, para garantir-lhes o acesso à educação (RELAL, 2011).

A Identidade Lassalista, assim, como qualquer organização social, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristas é conformado por um conjunto de instituições educativas que, por sua vez, possuem uma identidade organizacional e partilham uma missão comum, pois estão alicerçadas nos princípios fundacionais do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristas. Como instituição, necessitamos buscar a inspiração fundacional, o que não significa simplesmente voltar às fontes para repetir o que já

passou, mas sim, ser criativo na forma de ver e atuar. Desse modo, a fidelidade e a criatividade são termos inter-relacionados, pois um termo implica no outro. Ou seja, a missão lassalista nos impulsiona a sermos fiéis por ter sido ela vanguarda na educação. Por outro lado, nos conclama a sermos criativos para atender às demandas de nosso tempo, conforme explicita Ladeiras (2006, p. 2):

La propuesta de La Salle para la salvación a través de la educación no fue estática. Ofreció un protagonismo inspirado: ver la realidad de las circunstancias, confiar en la providencia y la dirección de Dios y comprometerse a la transformación, la cual históricamente ha guiado al Instituto a una inspiración innovadora.

Na visão dos Educadores 27 e 59, a qualidade da educação existe, pois retorna à raiz fundacional, assim expresso: “Através das palavras de São João Batista de Lá Salle, acredito estarmos cumprindo com nosso maior princípio, formando cidadãos éticos em situação de vulnerabilidade social”. “Sim, é oferecido ao educando um ensino de qualidade, no qual ele é estimulado a aprender, a socializar e conviver bem com o próximo, seguindo os ensinamentos de São João Batista de La Salle”.

Para os Educadores 76 e 40, a oferta da educação de qualidade ocorre porque atende crianças em situação de vulnerabilidade social: “Pois nos dedicamos às crianças carentes”. E “a escola disponibiliza os diversos serviços de atendimento às necessidades dos alunos. Sempre atenta e auxiliando alunos e familiares”, enquanto que nas escolas “sempre possibilitamos o crescimento integral e pessoal do aluno, buscando o protagonismo” (E63), a formação integral, como afirma o Educador 73: “Acredito que estamos no rumo certo para a formação integral e integradora dos discentes” (E73); e o compromisso com a educação, como expressam os Educadores 8 e 71: “A rede lassalista nos proporciona esse compromisso com a educação”, “pois acredito que todas as nossas ações fazem a diferença na vida das pessoas”.

Portanto, a identidade da Rede La Salle está compreendida como um processo dinâmico que se revitaliza continuamente, e tem como cerne o Carisma e a Tradição Lassalistas. De acordo com a Proposta Educativa, são elementos constitutivos dessa identidade “um conjunto de intuições, conceitos e práticas que ainda hoje seguem inspirando nosso ideal pedagógico” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 10).

A Missão Educativa da Rede La Salle tem presente desafios, tais como: a universalização do acesso à educação, em seus distintos níveis, como um direito

fundamental do ser humano; a melhoria da qualidade educativo-pedagógica; a formação inicial e continuada dos educadores para responder às urgências e necessidades dos estudantes de hoje; o progresso dos níveis de aprendizagem dos alunos; a qualificação da infraestrutura das instituições educativas (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 16).

Dessa forma, para efetivar sua missão, os Lassalistas assumem princípios antropológicos, teológicos, epistemológicos, pedagógicos, ético-morais, pastorais, políticos e socioculturais, ecológicos, estético-expressivos e administrativos como balizadores da ação educativa em cada uma das comunidades. Tais princípios estão em consonância com os princípios fundacionais, que são revitalizados considerando as demandas emergentes na sociedade contemporânea e o avanço científico nas diversas áreas de conhecimento.

O quadro 27 apresenta uma síntese das respostas dos Educadores que consideram que a oferta de uma educação de qualidade nas escolas é parcial.

Quadro 27 – Oferta de uma educação de qualidade existe parcialmente

Justificativa	Frequência
Perfil dos alunos	02
Valorização financeira	02
Gestão da escola	01
Ambiente educativo	01
Prática pedagógica	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Diante do perfil dos estudantes, o desafio dos Educadores 14 e 65 é o de acreditar nas capacidades deles: “É preciso acreditar mais na capacidade dos educandos”; “penso que alguns docentes precisam entender ainda que apenas a escola é de serviço educativo aos e com os pobres, mas o ensino que se oferece não deve ser.

A valorização salarial dos educadores também é questionada pelos educadores 14 e 65: “Financeiramente é limitante”, e “valorizar os docentes com um salário mais igualitário entre a rede (E14).

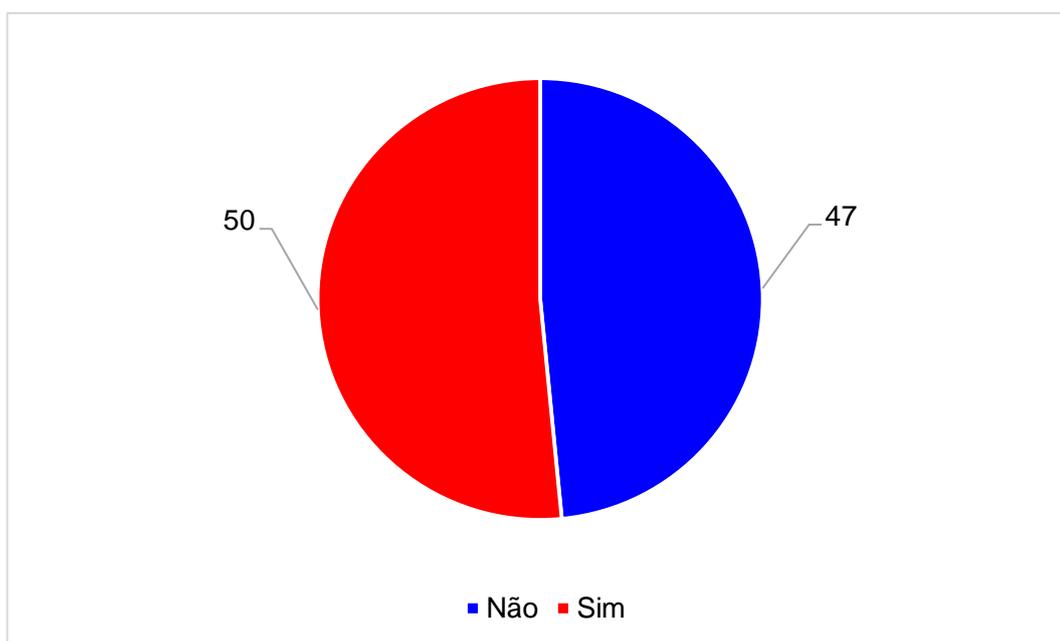
O Educador 45 questiona o modo de gestão: “A escolha do corpo docente deveria ser mais criteriosa, a formação dos professores deveria ser continuada, um maior número de projetos deveria estar em desenvolvimento, e o trabalho docente

individual deveria ser melhor avaliado”. Assim como o perfil de educadores em suas práticas educativas: “Há professores com antigas práticas e que não evoluem junto com as transformações da atualidade” (E61). Também alguns educadores não agregam no ambiente educativo: “A escola precisa ter um ambiente emocional favorável, para que haja um bom relacionamento entre todas as pessoas envolvidas na dia-a-dia escolar” (E84).

6.1.8.2 Subeixo temático 8.2: Sugestões para o aprimoramento da educação

Ao serem questionados se teriam alguma sugestão para o aprimoramento da educação nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, 50 (52%) dos educadores indicaram positivamente, conforme demonstra o gráfico 22.

Gráfico 22 – Sugestão para aprimorar a educação nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo aos e com os Pobres



Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

O quadro 28 apresenta a síntese das sugestões indicadas pelos educadores.

Quadro 28 – Sugestões para o aprimoramento da educação

Sugestões	Frequência N=97
-----------	-----------------

Qualificação da prática e proposta pedagógica lassalista.	14
Infraestrutura das escolas.	14
A Rede La Salle – Província La Salle Brasil – Chile.	14
Valorização salarial dos educadores.	12
Formação continuada dos educadores.	07
Participação das famílias no processo educativo.	06
Gestão e equipe diretivas das escolas.	04

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das respostas dos Educadores às questões do questionário (2019).

Segundo os educadores E19, E18, E14, E45, E75 e E86, a qualificação das práticas pedagógicas requer que sejam considerados alguns aspectos, tais como: proposição de formação, valorização das práticas docentes, crença no potencial dos educandos, elevação do nível de exigência, adoção de abordagens metodológicas diversificadas e desburocratização do trabalho do professor, entre outros.

No entender dos educadores 1, 4, 2, 35 e 73, as Escolas de Serviço Educativo aos e *com* os Pobres carecem de atividades extracurriculares. O educador 4 sugere “mais atividades extraclasse que tragam as crianças e toda a comunidade escolar para a escola”. Os Educadores 1 e 73 indicam “oficinas de músicas, com aulas que ensinam a tocar algum instrumento musical”. Já o Educador 2 sugere “aulas de reforço em turno contrário com professores especialistas como Português, Matemática, etc.”. O Educador 35 menciona o voluntariado, fazendo o seguinte destaque: “Que a comunidade tivesse a liberdade de trabalhar o voluntariado; sinto vontade de ser mais participativa, para ministrar oficinas de leituras, contação de história de forma voluntária” (E35). Portanto, o desafio é “tocar a cada dia os corações dos nossos alunos” (E22).

Com relação à infraestrutura, as Escolas de Serviço Educativo aos e *com* o Pobres buscam se revitalizar constantemente, de forma que os espaços e ambientes educativos favoreçam que todos os que as frequentam sintam-se cuidados, respeitados e mobilizados para a construção do conhecimento, o desenvolvimento e a vivência dos valores humanísticos.

Os educadores que indicaram tal dimensão destacam a necessidade de continuar havendo investimentos nas Comunidades Educativas no que se refere à ampliação do acervo das bibliotecas; nas tecnologias (rede *internet* para todos, computadores e salas), acessibilidade, laboratórios, quadra coberta, espaço

poliesportivo e salas especializadas. Há um destaque feito pelos Educadores 6 e 96, que assim se pronunciam:

A estrutura deveria aproximar-se com os demais da Rede La Salle (E6).
Que seja investido o mesmo que nas escolas particulares, pois se estas pessoas não têm boas condições em suas casas, a escola deve ser um diferencial positivo em suas vidas (E96).

O Educador 33 considera-se satisfeito, ao expressar “que mais obras assistenciais possam desfrutar de nossa infraestrutura, que é acima da média”. Afirmação que dialoga com a proposição 4: “Investimento em infraestrutura”, uma das estratégicas de investimento nas Escolas de Serviço Educativo *aos e com os Pobres* (Província La Salle Brasil-Chile, 2014b, p. 10).

Numa perspectiva de oferta de educação de qualidade às crianças em situação de vulnerabilidade, sugerem “dar mais atenção aos alunos mais carentes” (E60), “dar mais acessibilidade burocrática aos mais desprovidos, fato que ainda engessa o ingresso nessas instituições de ensino” (E71), e “dedicação às crianças” (E29). Importantes também as sugestões dos Educadores 80, 70, 62, 43, 85 e 34:

Precisamos resgatar a identidade lassalista (E80).
Promover encontros esportivos entre as unidades e de trabalhos científicos (algo do tipo Feira de Ciências e Tecnologias) para incentivar nossos jovens a trabalhar em equipe e mantê-los longe das drogas e da violência (E70).
Promover intercâmbio entre as escolas (E62).
Seguir o exemplo da nossa escola, sempre buscando a qualidade, fazendo sempre se destacar entre as outras da rede (E43).
Um aumento das verbas enviadas às escolas destinadas ao Serviço Educativo *aos e com os pobres*. Poderiam ser criadas verbas destinadas para projetos (saídas de campo, organizações de feiras/ mostras, concursos...), tendo em vista que muitas vezes estas escolas têm poucos recursos e que boa parte de seus alunos são bolsistas parciais ou integrais (E85).
Promover encontros que envolvam a comunidade escolar. Buscar parcerias para trazer também apoio pedagógico aos alunos, como cursos, atendimento psicológico. Enfim, tudo que promova a sociedade como um todo (E34).

A valorização dos educadores por meio da equiparação salarial com os que exercem a docência nas escolas pagas da Rede La Salle é apontada por 12 educadores. Registramos a posição dos educadores 52 e 78 sobre este aspecto.

Entendo que os salários dos funcionários de toda a rede deveriam ser iguais, pois entendo que trabalhamos da mesma forma do que as outras unidades da Rede, e quando existe uma diferença salarial entre os colaboradores, se faz entender que em determinada comunidade se trabalha mais e sabemos

que nos serviços educativos aos e com os pobres se trabalha muito e poderia ser melhor valorizado pela rede (E 52).
 [...] incentivar os docentes com valor da hora/aula mais atrativa, pois estas instituições perdem muita gente boa em razão dos salários (E 78).

Os educadores 11 e 18 reforçam a importância da formação continuada, quando afirmam: “Acho que possibilitar formações sempre são momentos de grande crescimento” (E 42).

Além disso, o investimento na formação se efetiva por meio da promoção de encontros que reúnem os educadores lassalistas das diversas Comunidades Educativas, incentivo financeiro para a realização de cursos em nível de extensão, de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu, dentre outros (MENEGAT, 2016).

Apesar dos investimentos e plano de formação permanente, os educadores sugerem formação específica e direcionada aos que atuam nas Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres: “Elaboração de formação continuada para os professores” (E 18), “garantir educação continuada aos docentes destas instituições” (E 78), “mais palestras e discussões sobre a nossa prática” (E 67), e “ser disponibilizadas mais formações por área de conhecimento, como novas metodologias, utilização de novos recursos, etc.” (E 66).

Para Menegat (2016, p. 266):

As Instituições Lassalistas foram, desde suas origens, instituições pioneiras no campo da educação. Por isso, é necessário continuar investindo na formação de Irmãos e Leigos para que sejam capazes de imprimir um novo impulso às Escolas Lassalistas. É preciso despertar nos educadores e educandos a curiosidade e o desejo de participarem mais profundamente nos processos e procedimentos das Comunidades Educativas. Sem dúvida, é necessário continuar, como Rede, a realização de ações em conjunto, para mantermos viva em todas as Comunidades Educativas a chama do pioneirismo e da excelência acadêmica, através da formação permanente de todos os que fazem parte da Rede.

As Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres podem e devem oferecer instâncias de aperfeiçoamento, tanto no campo da formação da pessoa quanto na filosofia e pedagogia lassalistas, bem como nas formas de trabalhar os conteúdos programáticos. Um educador de qualidade, sem dúvida, produz qualidade no seu campo de atuação. Nesse sentido, é fundamental o compromisso das Instituições de Ensino Superior Lassalistas em relação à formação de educadores, seja ela no âmbito da formação inicial ou continuada.

Podemos perceber que as respostas dos educadores em várias das questões remetem à questão familiar.

Conforme Menegat (2016, p. 272):

A família constitui-se na base para o ser humano crescer harmoniosamente consigo mesmo, com o outro e com o transcendente. No transcurso do processo de desenvolvimento da pessoa, no tocante à acolhida, ao cuidado e ao crescimento do ser humano no seio familiar, naturalmente nos deparamos com limitações, e é nesse momento que a escola passa a ocupar um papel importante na formação. Nossa concepção sobre família nos remete à certeza de que nela a pessoa dá os primeiros passos para o desenvolvimento da socialização, passos estes que a influenciarão de forma determinante na vivência em sociedade. [...] Portanto, não podemos falar da família e da escola de uma forma separada. No processo formativo, a relação entre essas duas instituições deve ser de cumplicidade, para que dela resulte o sucesso esperado pelo e para o ser humano. Neste sentido é necessário que a família e a escola se sintam responsabilmente parceiras no processo formativo do ser humano.

A importância da participação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes é fundamental no processo educativo, porém os educadores sugerem:

Acredito que o fato de levar as famílias a participarem mais da vida escolar de seus filhos seja um ponto forte a ser estudado e analisado com carinho. Não somente em reuniões de pais ou festas, mas em vários encontros, com palestras e oficinas com orientações e estudos sobre a criança propriamente dita. Muitos pais não sabem como lidar com os próprios filhos” (E 56).

Porém, o desafio de “envolver de forma mais efetiva a participação dos pais no acompanhamento dos estudos de seus filhos, sob pena de não adquirirem a bolsa de estudos para os anos subsequentes”, destaca o Educador 89. Assim como “fazer com que os pais e a comunidade se envolvam mais no processo de educação” (E 46).

Emergem, portanto, sugestões às famílias:

Promoção de atividades e/ou programas que envolvam mais as famílias e comunidade, atendendo não somente a necessidade educativa da criança naquela etapa, mas abrangendo a algumas necessidades da família dessa criança. (E 63).

Proporcionar palestras para os pais, para que entendam o quão é fundamental sua participação no ensino-aprendizagem dos seus filhos (E 89). Sempre trabalhar com as famílias dos educandos também (E 58).

Talvez oferecer serviço de acompanhamento e orientação psicológica aos pais e alunos para auxiliar na responsabilidade e comprometimento na educação, na afetividade, nos limites e disciplina dos seus filhos em seus lares (E 94).

Os educadores profissionais das áreas humanas deverão estar profundamente comprometidos com a intervenção e prevenção dos problemas que determinam a fragilidade e ruptura dos vínculos familiares, especialmente nos dias atuais, quando

se percebe o rompimento dos vínculos familiares, e a concepção de família não é a mesma de alguns anos atrás.

Mesmo vivendo num contexto tão complexo e difícil, principalmente nos contextos de vulnerabilidade social, os profissionais das Escolas de Serviço Educativo aos e *com* os Pobres dedicados à causa das crianças e dos adolescentes, no nosso entendimento, é preciso desenvolver ações objetivas e efetivas que possam se tornar eficientes nesta nova realidade que se impõe. Precisamos favorecer a proteção da família, para que possa assumir a função de ser protetora dos seus filhos, pois é nesse contexto que se criam ou se rompem vínculos.

La Salle acompanhava o funcionamento das escolas de forma sistemática e contínua. La Salle orientava os mestres para que a aprendizagem dos alunos fosse efetiva, de modo a torná-los capazes de enfrentarem adequadamente os desafios da sociedade de sua época. Em Hengemüle (2007), podemos perceber como era feito o acompanhamento das escolas de La Salle:

La Salle acompanhava pessoalmente todas as escolas, visitando-as e recebendo periodicamente informações pelas cartas enviadas a ele pelos Diretores responsáveis por elas e por cada Irmão que nelas trabalhava. Quando o número delas aumentou, e ficou mais difícil acompanhá-las pessoalmente, designou dois “Visitadores” para, em seu nome e com tarefas por ele definidas, marcar presença junto a elas (HENGEMÜLE, 2007, p. 248, grifo do autor).

Os educadores afirmam a importância de uma equipe diretiva que caminha em consonância com os educadores: “Nós da Escola somos privilegiados com uma equipe diretiva assertiva e gestora, o que nos possibilita crescer como indivíduo e em grupo, trazendo cada vez mais recursos para que nosso trabalho seja realizado com excelência” (E 33). Já o Educador 34 reafirma:

Que a direção da escola incentive os professores a estudar, se aperfeiçoar, proporcionar um bom e sadio ambiente de trabalho. Promover encontros que envolvam a comunidade escolar. Buscar parcerias para trazer também apoio pedagógico aos alunos, como cursos, atendimento psicológicos. Enfim, tudo que promova a sociedade como um todo.

Para Menegat (2016, p. 267):

Como gestores de instituições educativas, se desejamos que cresçam e tenham perenidade, não podemos ignorar as mudanças que ocorrem ao nosso redor, mudanças estas que afetam nosso ser, agir e conviver. Parece-nos urgente e necessário nos acostumarmos com a ideia de que o processo de gestão, mais do que a primazia da qualidade, do resultado e da rentabilidade, direcione seu foco para a agilidade, isto é, tempo também é

dinheiro. Somos interpelados sempre mais para nos adaptarmos às novas demandas e situações que a sociedade nos impõe.

Na verdade, em nossa realidade educacional, principalmente em contexto de vulnerabilidade social, no exercício de uma boa gestão, exige-se competência para administrar, gerir, dirigir o novo, a mudança e o imprevisto. Sabemos também que a gestão em nossos dias é infinitamente mais complexa e apresenta mais riscos do que num passado recente. E, se vivemos numa sociedade na qual a única certeza é que existe a incerteza, e a fonte segura de competitividade duradoura é o conhecimento, então é necessário munir-nos de informações sólidas para a tomada das decisões (MENEGAT, 2016).

Dentre as justificativas apresentadas pelos educadores que indicaram não ter sugestões de aprimoramento, destacamos os seguintes fragmentos:

A Rede La Salle já oferece o melhor para a educação nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo aos e com os pobres; vemos isso pela gratidão dos pais para com a escola e ao nosso dia-a-dia de trabalho (E 39).
 A Rede La Salle está cada vez engajada nas questões educativas (E 76).
 Continue incentivando e proporcionando momentos de formação e igualdade, valorizando a prática dos educadores (E 19).
 Está cada vez engajada nas questões educativas. Parabéns! (E 76).
 Estamos no caminho, executando novas ideias (E 82).
 Continuar tendo um olhar diferenciado para estas instituições, pois o trabalho desenvolvido é rico, com resultados muito satisfatórios (E 78).
 Continuar o trabalho, continuar a obra do nosso fundador, expandir oportunidades de florescer vidas, com amor e educação. Que viva Jesus em nossos corações, para sempre! (E 48).

Por fim, a busca pela qualidade da educação e a popularização do ensino foram objetivos permanentes de São João Batista de La Salle. Embora em seus escritos não apareça a terminologia educação de qualidade nas escolas de serviço educativo aos e com os pobres, ele queria fazer a escola “andar bem”, isto é, que ela fosse eficaz no alcance de seus propósitos, e eficiente na sua organização e no seu funcionamento. Por esse viés, podemos dizer que La Salle foi um homem que desejava, e ao mesmo tempo buscava eficácia e eficiência no seu modo de fazer educação.

Na atualidade, compete aos Lassalistas das Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres revitalizarem constantemente o modo de fazer educação, estando atentos às demandas educativas na sociedade contemporânea e nos contextos de vulnerabilidade social, caracterizada como uma sociedade do conhecimento.

Feitas tais análises e interpretação dos dados, passamos ao capítulo dedicado às considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresentamos as considerações finais, retomando o plano de investigação e o percurso traçado para sua efetivação, explicitando, de forma pontual: a) a relevância da pesquisa realizada para atender o propósito do trabalho; b) os principais resultados encontrados, tomando por base o problema e os objetivos; c) a tese; d) os limites da investigação e as perspectivas para a continuidade do estudo.

7.1 A relevância da pesquisa realizada

Conforme descrito no capítulo 2, justificamos a pesquisa realizada tendo presentes três dimensões: a) a relevância pessoal profissional; b) a relevância acadêmico-científica; c) e a relevância social, das quais faremos menção aos seguintes aspectos.

Com relação à relevância pessoal-profissional, retomamos que o aprofundamento da temática investigativa eleita para a tese remete a uma dimensão constitutiva do Serviço Educativo *aos e com* os Pobres, centro da missão da congregação religiosa dos Irmãos das Escolas Cristãs, à qual estou vinculado e que faz parte da minha caminhada como pessoa, religioso e educador. Dessa forma, tal temática está diretamente relacionada ao meu projeto de vida.

No que se refere à relevância acadêmico-científica, o levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes possibilitou constatar o número reduzido de estudos que tenham como temática investigativa La Salle. Igualmente, não localizamos nenhuma dissertação ou tese defendida que tivesse como foco o que propomos nesta tese.

Não localizamos nenhuma investigação que focalizasse este tema, que só propomos a investigar na tese, indicando o ineditismo do estudo ora proposto.

Quanto à relevância social, entendemos que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão acerca da educação de qualidade como um direito de todos, independentemente da instituição de ensino onde tal educação acontece.

Em especial, no que se refere à educação lassalista nas Escolas de Serviço Educativo *aos e com* os pobres, os dados sistematizados a partir da triangulação analítica (contemplando a incursão nos documentos que constituíram o *corpus*

investigativo, as concepções dos educadores – identificadas por meio do questionário aplicado –, o olhar do pesquisador e o diálogo com outros autores) apresentam indicativos para a proposição de estratégias e a tomada de decisões, tanto em nível da mantenedora quanto no contexto de cada comunidade educativa lassalista. Tais dados abrangem vários aspectos relativos à ação educativa direcionada ao Serviço Educativo aos e com os Pobres.

7.2 Percurso e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos da investigação e a tese

A opção metodológica por um Estudo de Caso requereu a triangulação, tanto em termos de coleta de dados (utilizando-se de diferentes fontes de informação) quanto na parte analítica de tais dados (contemplando a articulação entre os dados coletados, as reflexões do pesquisador e os pressupostos teóricos de autores).

Tal articulação, baseou-se da fundamentação teórica e o diálogo com autores, tais como Sauvage (1963), Maillefer (1991), Poutet e Pungier (2001), Alpago (2000, 2013), Lauraire (2004 e 2011), Corbellini (2006) e Hengemüle (2000), dentre outros, e nas investigações realizadas por Knapp (2001), Bortoluzzi (2006) e Menegat (2016), viabilizou a realização de um estudo pautado pelo rigor e a consistência teórica-metodológica.

Com base no problema de investigação – *Quais são as concepções dos educadores que exercem a docência no ano de 2019 nas Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativo aos e com os Pobres, situadas no Brasil, sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação?* – propomos os objetivos do estudo.

O objetivo geral foi analisar as concepções dos educadores sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo aos e com os Pobres.

Em relação aos objetivos específicos, destacamos:

- a) contextualizar a opção pelo Serviço Educativo aos e com os Pobres no Ideário Educativo Lassalista e nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs;
- b) descrever o que preconizam os dispositivos legais acerca do direito à educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas;
- c) mapear, com base nos documentos constituintes do corpus investigativo, os indicativos de uma educação de qualidade;
- d) identificar, segundo as concepções dos educadores, os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social;
- e) refletir sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, com base nos achados do estudo, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo aos e com os Pobres.

Para efetivar o primeiro objetivo específico – *Contextualizar a opção pelo Serviço Educativo aos e com os Pobres no Ideário Educativo Lassalista, nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs* – realizamos uma análise dos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs em nível mundial e da Província La Salle Brasil-Chile (Documentos do 45º Capítulo Geral, 2014; Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, 2014b; Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile, 2015; Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile, 2012; Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA), 2001). Dentre os pressupostos elencados, destacamos:

- a) o serviço Educativo aos e com os Pobres compõe a essência e o alicerce da missão educativa lassalista, com mais de 300 anos, remete a São João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos das Escolas Cristãs, na França;
- b) la Salle e os primeiros Irmãos, impressionados pela situação de abandono em que viviam os filhos dos artesões e dos pobres, consagraram-se a Deus e se associaram para manter o ensino cristão e gratuito, por meio de escolas gratuitas, para atender especialmente crianças e jovens que na época tinham poucas condições econômicas de receber educação;
- c) atualmente, esta opção preferencial pelos pobres transforma trajetórias de vida a partir da atenção especial a crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social;

- d) de caráter preventivo na defesa e afirmação de direitos, constitui prioridade o engajamento nos órgãos de defesa das crianças e dos adolescentes e o desenvolvimento de ações nesse sentido;
- e) as Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres têm oportunizado educação de qualidade por meio do fortalecimento das relações familiares e comunitárias, da promoção da educação humana e cristã, da integração e da troca de experiências entre os participantes, valorizando o sentido de vida coletiva;
- f) o legado de La Salle e seu olhar para com os mais humildes continua vivo e atual, e prospera com o trabalho transformador dos Irmãos, dos educadores e das educadoras que se dedicam à formação humana e cristã no século XXI; por meio da Educação a partir do respeito aos direitos humanos, principalmente da infância e juventude; da Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; da diversidade e da inclusão social; do Serviço Educativo aos e com os pobres enquanto prioridade; da fidelidade criativa à identidade da Missão Educativa Lassalista; das comunidades educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento; do observatório de monitoramento sistemático da qualidade da educação e da aprendizagem; dentre outros.

Para a efetivação do segundo objetivo específico – *Descrever o que preconizam os dispositivos legais acerca do direito à educação como um direito a ser assegurado a todas as pessoas* –, realizamos a análise documental dos principais marcos regulatórios da educação mundial da educação (Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem, UNESCO, CONSED, 1990; Marco de Ação de Dakar – Educação para todos: assumindo nossos compromissos coletivos, UNESCO, CONSED, 2001; Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos, UNESCO, CONSED, 2016; Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos, UNESCO, CONSED, 2016) e dos Marcos Regulatórios nacionais da educação (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Brasil, 2007; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Brasil, 2013; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Brasil, 2013; e Plano Nacional de Educação 2014-2024, Brasil, 2014).

Em termos de síntese destes documentos, apontamos os seguintes pressupostos:

- a) a educação é um instrumento imprescindível para que cada indivíduo se reconheça a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade do seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia;
- b) enquanto direito, a educação é fundamental para que os outros direitos humanos possam se efetivar. Estes são direitos fundamentais, reconhecidos em âmbito internacional e garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte;
- c) a dignidade é o fundamento dos Direitos Humanos estabelecido pelos documentos internacionais e nacionais;
- d) o direito à educação de qualidade está alicerçado na promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos;
- e) o respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social; a garantia a partir da inclusão social e a erradicação de toda as formas de discriminação; a sustentabilidade socioambiental; a formação e a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica; a universalização do acesso e atendimentos escolar a crianças, jovens e adultos e a erradicação do analfabetismo.

Para a efetivação do terceiro objetivo específico – *Mapear, com base nos documentos constituintes do corpus investigativo, os indicativos de uma educação de qualidade* –, realizamos incursão analítica do conjunto de princípios existentes nos Marcos Regulatórios da Educação e no Ideário Educativo Lassalista. Resumidamente, destacamos que:

- a) do ponto de vista dos dispositivos difundidos pela UNESCO: a qualidade da educação se dá através da garantia das necessidades básicas de aprendizagem, cujas orientações reforçam a inclusão das crianças e jovens na educação básica (UNESCO, 1990); a qualidade da educação se dá por meio da expansão, da diversidade, da permanência e da inclusão de todas as crianças, jovens e adultos na educação básica, mediante o acesso equitativo à aprendizagem e à capacitação para a vida (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); a educação de qualidade é aquela que é inclusiva e equitativa, e promove a educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015);

- b) do ponto de vista dos dispositivos nacionais: a promoção de uma educação de qualidade para todos é compreendida como um direito humano essencial, baseada nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social (BRASIL, 2007b); a educação de qualidade requer que os sistemas de ensino implantem políticas educacionais que incorporem conteúdos e práticas de Direitos Humanos que estimulem ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e socialmente justa (BRASIL, 2012); a educação de qualidade se efetiva por meio da observação dos princípios, dos fundamentos e dos procedimentos na Educação Básica que garantam a aprendizagem, bem como as políticas educacionais que têm como objetivo garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação das crianças e jovens (BRASIL, 2013); a qualidade da educação se dá por meio da universalização da educação básica, do fortalecimento, do acompanhamento e do monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil; a ampliação do acesso ao ensino profissionalizante, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à pós-graduação; o aperfeiçoamento das políticas inclusivas; a qualificação e a valorização dos profissionais da educação e dos docentes (BRASIL, 2014);
- c) do ponto de vista dos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: a qualidade da educação se dá pelo permanente esforço de renovação e da revitalização da associação para o Serviço Educativo aos e com os Pobres, fidelidade criativa à identidade e à missão lassalistas (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014); a educação de qualidade se efetiva por meio do respeito aos direitos humanos e a promoção do desenvolvimento humano sustentável, especialmente da infância e da juventude e o *fortalecimento e desenvolvimento de mecanismos e estruturas que, junto com outras instituições e organismos, contribuam para a dignificação do magistério* (RELAL, 2011); a qualidade se dá por meio das Comunidades Educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015); a educação de qualidade pressupõe a observação dos princípios éticos-morais, antropológicos, teológicos, epistemológicos, pedagógicos, pastorais, políticos, socioculturais, ecológicos, estéticos-expressivos e administrativos.

Os fundamentos teóricos e pedagógicos constantes na Proposta Educativa, tais como dinâmica e práxis curricular, planejamento, metodologia, gestão estratégica e avaliação, etc. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b); por fim, o monitoramento e o acompanhamento sistemático da qualidade da educação pela gestão educacional eficiente e eficaz (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b).

Em relação ao quarto objetivo específico – *Identificar, segundo as concepções dos educadores, os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social* – destacamos:

- a) desafios: problemas familiares dos estudantes (papel e falta de participação da família na caminhada escolar; questões sócio emocionais e psicológicas, pois muitos estudantes vivem em situações de risco social, como: tráfico de drogas, alcoolismo), as defasagens na aprendizagem dos estudantes, falta de motivação e sentido para estudar; desigualdades sociais, culturais e econômicas próprias do contexto social onde as escolas estão inseridas; falta de apoio de profissionais especializados (psicopedagogos, psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogas, serviço social...); evasão escolar; trabalho educativo sobre os princípios éticos e valores humanos, dentre outros;
- b) limites: ausência ou pouco envolvimento das famílias na caminhada escolar dos estudantes; carência de recursos pedagógicos e infraestrutura para desenvolver o trabalho docente; dificuldades de aprendizagem das crianças em situação de vulnerabilidade social; falta de estímulo, autoestima e sonhos dos jovens; dificuldade dos estudantes em perceber que a escola é o espaço apropriado de transformação pessoal e social;
- c) POSSIBILIDADES: oferta de uma educação de qualidade; formação humana, cristã e lassalista; relações humanas/interpessoais saudáveis no ambiente escolar; conhecer e adquirir novos conhecimentos e aprendizagens; mudanças e boas escolhas na vida dos estudantes; adquirir e desenvolver habilidades para atingir novas competências; formação integral – educação para a vida; formação de cidadãos críticos para um mundo em transformação; inclusão social das crianças e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social.

Em relação ao quinto e último objetivo específico – *Refletir sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de*

vulnerabilidade social, com base nos achados do estudo, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo aos e com os Pobres –, o estudo viabilizou constatar que:

- a) a gestão dos recursos econômico-financeiros é um grande desafio para a manutenção tanto das Escolas de Serviço Educativo aos e com os pobres quanto das demais escolas pertencentes à Rede La Salle no Brasil, implicando em aspectos como a equiparação salarial, a infraestrutura e os recursos humanos e didático-pedagógicos. Entretanto, mesmo com algumas das limitações apontadas pelos educadores, é possível afirmar que os distanciamentos entre as Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres e as demais escolas não se configuram num entrave para a oferta de uma educação de qualidade;
- b) a necessidade de a formação continuada dos educadores contemplar reflexões acerca dos documentos (do Instituto dos Irmãos e aqueles específicos da Província La Salle Brasil Chile e demais que orientam a ação educativa em nível internacional e nacional), considerando que eles conferem uma identidade à educação lassalista;
- c) a importância da continuidade de políticas, programas e proposição de estratégias e ações específicas, em nível de Província, direcionadas às Escolas de Serviço Educativo aos e com os Pobres, as quais reafirmam a centralidade desse serviço no Ideário e Missão Educativa Lassalistas.

A pesquisa teve como tese o Serviço Educativo aos e com os Pobres, que se constitui na finalidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, sendo a razão de ser da Missão Educativa Lassalista. A garantia do direito à educação de qualidade nas suas Comunidade Educativas é resultado de investimentos feitos pela Província La Salle Brasil-Chile, bem como do comprometimento de seus educadores.

Tendo presente a articulação teórico-analítica, confirmamos a tese postulada, entendendo que a Província La Salle Brasil Chile prima por manter a qualidade e a excelência e oferece uma educação de qualidade, sendo esta assegurada por meio dos documentos do Instituto que orientam o seu fazer no território nacional, por aqueles que são específicos desta Província, pela consonância entre o que postulam tais documentos e os dispositivos internacionais e nacionais e pelo *modus operandi* cotidiano.

Retomamos alguns indicativos decorrentes da análise dos dados que viabilizam a confirmação da tese postulada:

- a) a ênfase educativa nas necessidades básicas de aprendizagem;
- b) a busca de novas abordagens educacionais para superar as disparidades educacionais;
- c) a criação de ambientes que propiciem práticas significativas de aprendizagens, assim como o investimento em recursos tecnológicos e de canais de comunicação e informação; o fortalecimento de alianças que gerem sinergia entre a comunidade local, órgãos públicos, familiares e escolas;
- d) as políticas sistemáticas de valorização e dignificação do magistério, de apoio e fomento à formação permanente e na capacitação dos educadores;
- e) a educação inclusiva; a formação humana – integral na formação para a vida e valores humanos, cristãos e lassalistas;
- f) a aproximação pedagógica e cultural à geração infantil e juvenil, compreendendo as suas inquietudes e problemas emocionais, desenvolvendo processos comunicativos que tenham sentido para eles; atenção especial às novas configurações familiares existentes em cada contexto onde as escolas estão inseridas e sua integração com o processo educativo;
- g) a existência de um Observatório da Educação Lassalista de Serviço Educativo aos e com os pobres;
- h) a essência lassalista do Serviço Educativo aos e com os Pobres continua presente desde a fundação, perseguindo-se a garantia do direito ao acesso à educação de qualidade e aos direitos humanos para as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social;
- i) o compromisso permanente dos educadores, que entendem sua profissão como uma missão

7.3 Os limites da investigação

A investigação permitiu-nos localizar um número significativo de documentos referentes ao Serviço Educativo *aos e com os Pobres* no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, bem como a educação de qualidade nos Marcos Regulatórios de

Educação, em nível nacional e internacional. O fato de existirem muitos documentos referentes ao assunto fez-nos delimitar os documentos que fundamentaram nosso estudo.

Diante de tantos documentos sobre a temática, foi necessário fazer opções, sabendo que isso poderia implicar limitações. No que concerne à pesquisa de campo, sabemos que a área da educação tem suas especificidades, pois trabalha com questões referentes às pessoas ou relacionadas às próprias histórias. Portanto, o resultado obtido difere daquelas cujas pesquisas podem ser completamente experimentais com todos os fatores controlados.

A pesquisa educacional, tal como vem sendo realizada, compreende assim uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades [...]. A multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abarcado é evidente. Ela está aí. A variedade de abordagens possíveis também. Uma variedade não só do ponto de vista de acesso que escolhemos para desvelar esse elemento de nossa realidade de vida – a educação –, mas também das maneiras possíveis de percorrer estas vias. Aqui, refiro-me aos métodos de investigação (GATTI, 2007, p. 13-14).

De acordo com o que já evidenciamos neste estudo, procedemos a um recorte teórico e analítico, com foco nas dimensões requeridas aos educadores que atuam nas escolas de Serviço Educativo aos e *com* os Pobres, tendo como referência a concepção de 97 educadores, a análise documental dos marcos regulatórios da educação e documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e sua interlocução com os referenciais teóricos indicados para subsidiar as análises sobre desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista a qualidade da educação, os limites, desafios e possibilidades do exercício da docência.

Ao eleger o referencial teórico para a presente pesquisa, temos ciência de que ele é tão somente um olhar e possibilidade dentre tantos outros possíveis e, devido a tantas dimensões, entretanto, com base no estudo realizado, entendemos que os documentos do *corpus* investigativo traduzem os pontos centrais que vêm sendo discutidos e defendidos por meio das políticas públicas da educação mundial, bem como os documentos institucionais do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

7.4 Perspectivas para trabalhos futuros

A sociedade está em constante mudança porque o ser humano, que a constitui, também se modifica continuamente. Nesse processo de transformação, os saberes, as experiências e as aprendizagens vão sendo resignificadas e, dessa forma, o conhecimento evolui. Mobilizados por esta convicção, nesta última seção deste capítulo direcionamos nosso olhar para o futuro não muito distante, que nos impele a vislumbrar as perspectivas que se apresentam, tendo presente o estudo realizado e seus principais achados.

Mesmo considerando que atingimos os objetivos que nos propomos para este estudo, novas questões emergiram desse trabalho, as quais nos motivam a dar continuidade a investigação, contemplando novos horizontes e que, de certa forma, podem inspirar outros pesquisadores a assumirem o desafio de aprofundá-las. Dentre tais questões destacamos:

- a) quais as estratégias a serem utilizadas pela Rede La Salle no Brasil para consolidar a qualidade da educação e a garantia dos direitos humanos em suas Comunidades Educativas de Serviço aos e com os Pobres?
- b) quais os desafios da Rede La Salle, tendo presente sua missão e as demandas que se apresentam para a educação 2030, em termos de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos?
- c) quais os mecanismos que podem ser colocados em prática para garantir a formação de educadores, a garantia de uma infraestrutura, recursos didáticos pedagógicos que contribuam para a consolidação de uma cultura dos direitos humanos, direito a aprendizagem e da educação com qualidade social nas instituições educativas que se situam em ambientes de vulnerabilidade social?
- d) quais são os aspectos centrais da Educação Lassalista do período fundacional do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e que perpassam todos os tempos até chegarem aos nossos dias, e como tais aspectos se manifestam nas Escolas de Serviço educativo aos e com os Pobres da Rede La Salle no Brasil?
- e) ressaltamos que não é nosso intuito esgotar todas as questões que emergiram no decorrer da pesquisa e outras que vão surgindo a cada

momento em que voltamos a refletir sobre o tema em tela. Certamente, todos os que tiverem acesso às reflexões apresentadas no decorrer do texto provavelmente se permitirão outros questionamentos, próximos ou distantes daqueles que nos colocamos nesta etapa. Entretanto, as questões acima apresentadas, traduzem, no nosso entender, as principais perspectivas sobre os caminhos que desejamos trilhar, em termos de novas pesquisas, para dar continuidade ao aprofundamento e à reflexão dos conteúdos constantes no decorrer desta Tese.

Por fim, - ou por um novo começo, - reafirmamos nosso compromisso em seguir zelando pela qualidade da educação das Escolas de Serviços Educativo aos e com os Pobres, primando pela sua perenidade e empreendendo esforços para unidos a outras pessoas, lutarmos para que o direito a uma educação com qualidade social seja assegurado a todos, principalmente as crianças e jovens em contextos de vulnerabilidade social.

Que a essência da educação iniciada por João Batista de La Salle continue viva entre todos os destinatários de sua missão e educadores lassalistas, para que tenhamos coragem e ousadia em dedicar nossas vidas em *prol* da educação humana e cristã de qualidade, primando para a construção de relações solidárias, fraternas e que tornem os contextos nos quais vivemos em espaços do amor do Mestre Jesus.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo da Silva. **Educação continuada**: um estudo sobre a formação continuada como valor educacional na Rede La Salle. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALPAGO, Bruno. L'Instituto al servicio educativo de los pobres. hermanos de las escuelas cristianas. **Estudios lassalianos**, Roma, n. 07, aprile, 2000.
- ALPAGO, Bruno. Los destinatários. *In*: GIL, Pedro; Muñoz, DIEGO (org.) Que la Escuela vaya bien: aproximación al modelo pedagógico lassaliano. Hermanos de las Escuelas Cristianas. **Estudios Lassalianos**, Roma, n. 17, mayo, 2013.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASSET, Raphael. Pobres. *In* Hermanos de las Escuelas Cristianas. **Temas Lassalianos**, Roma, n. 2, nov. 1994.
- BÉDEL, Henri. La constitución de la memoria histórica del instituto hoy. **Revista digital de investigación lassaliana**, Roma, n. 06, maio 2013. Disponível em: http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_6/henri_bedel_2_6.pdf. Acesso 08 set. 2013.
- BOHN, Plácio José. **Quando tocam os tambores**: saberes e práticas nas tradições moçambicanas. 2009. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.
- BORDIGNON, Nelso Antonio. **Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior**: um estudo de caso. 2009. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BORDIGNON, Nelso Antonio. **O professor, percursos de vida e seu reflexo na prática educativa**: um olhar psicanalítico-cultural. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- BORTOLUZZI, Selestino José. **Juntos e associados**: a compreensão e a prática da relação Irmãos e colaboradores Leigos para a realização da missão na Província Lassalista de Porto Alegre. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a.

BRASIL Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília. DF: MEC, 1993.

BRASIL Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. DF: MEC-SEF, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília-DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 1990.

BRASIL. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEB. **Lei nº 11.494/2007**. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2007d.

BRASIL. INEP. (2009). **Portaria INEP nº 109 de 27 de maio de 2009**. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009), 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. **Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da**

Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília-DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação.** Brasília-DF: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438 de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, 1998.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, 2012.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais, 2012.

BRASIL. **Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005:** institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, seção 1, 22 mar. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o Programa mais Educação.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. CASA CIVIL. SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS. **Lei Nº 11274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007b.

CAMPOS, Miguel Adolfo. **Itinerario Evangélico de San Juan Bautista de La Salle**: contribución al estudio de los fundamentos evangélicos de la vida religiosa. Madrid: Bruño, 1980.

CHAVES, Iduina Mont'alverne. A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 86-93, 2000.

COELHO, Marcio. **“O Saber Além dos Trilhos”**: o sentido do ensino secundário a partir da história do Ginásio Diocesano de São Carlos: dos primórdios à doação aos lassalistas. 2001. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2001.

CONSTANTE, Robson da Silva. **Blog Memória Digital do Laboratório 24 Horas do Curso Ciência da Computação do Unilasalle, Canoas (RS)**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **A Proposta Educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990**. 1996. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 1996.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **A Sociedade das Escolas Cristãs na França, de 1679 a 1719**: contribuição para novos olhares sobre sua origem. 2003. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2003.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **Obra de Deus: e se não fosse?** Canoas: Salles, Centro Universitário La Salle, 2006.

CORSATTO, Marcos Luciano. **Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs**. 2007. 221 f. Dissertação (mestrado em Administração, Educação e Comunicação.) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2007.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula**. Maputo: Ndjira, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquera, SP: JM, 1998.

DALVIT, Olavo José. **A gestão nas instituições de ensino de educação básica**: as escolas da Rede La Salle do Rio Grande do Sul. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **Qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília-DF, 2007.

DUMKE, Joel Luís. **Juventudes contemporâneas e a construção de identidades no trabalho cooperativo apoiado pelo Tecnosocial/Unilasalle**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANZ, Craig J. Fieles a una visión, inquebrantables por un sueño. *In*: Craig J. Franz (ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

FONTANA, Roseli. A. C. **Como nos tornamos professoras?**: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores**: por uma logoformação. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FOSSATTI, Paulo. **Formar e educar**: do governo aos modos de ser lassalista. 2002. 231 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

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

GARNOT, Benoît. **Société, cultures et genres de vie dans la France moderne XVI – XVIII siècle**. Paris: Hachette, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GOMES, Kelly Amorim. **Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de cálculo diferencial e integral I**. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. **Igreja, poder e educação**: os Lassalistas na América Latina (1900-1930). 1998. 219 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1988.

GRAEFF, João. **Ensino interdisciplinar em escola pública de mato grosso: a experiência da escola La Salle de Rondonópolis**. 1995. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 1995.

GUIMARÃES, Ozires Alves. **A trajetória do centro educacional La Salle de Manaus: uma contribuição para a história da educação no Estado do Amazonas**. 2003, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2003.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle: uma leitura de leituras**. 1997. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle: uma leitura de leituras. O Padroeiro dos professores na História da Educação**. Canoas: Editora La Salle, 2000.

HENGEMÜLE, Edgard. La Salle e a educação do século XVII. **Revista Integração**, Canoas, n. 61, p. 27-39, 1992.

HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. Región Latinoamericana Lasallista - RELAL. **Que es relal**. 2017. Disponível em: <http://relal.org.co/relal/que-es-relal>. Acesso em 20 set. 2017.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 79- 110.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Roma. 2015.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Rumo ao ano 2021: vivendo juntos e com alegria. **Circular 470**. Conselho Geral. Roma, 24, mar. 2015.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Documentos do 45º capítulo geral. Esta obra de Deus também é nossa obra. **Circular 469**, Conselho Geral. Roma, 2014.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA (RELAL). **PERLA**: projeto educativo regional lassallista Latino-Americano. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. *In*: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

JUSTO, Juliana Ludwig. **A formação do professor de educação física na relação teórico/prática na perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

KLERING, José Romaldo. **“O espírito de fé e de zelo como centro da espiritualidade lassaliana”**. 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 1998.

KNAPP, Léo Inácio. **O aluno nos escritos de João Batista de La Salle**. 172 f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, 2001.

KOLLING, José. **Concepções de pais de alunos da Escola Fundamental La Salle (Sapucaia do Sul, RS) sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KURLAK, Edson Luís. **A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. I, II A-B, III, IV A-B. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

LAPIERRE, Charles. **“Anda na minha presença”**. Canoas: Ed. La Salle, 1991.

LAURAIRE, Léon. O guia das escolas cristãs projeto de educação humana e cristã. **Caderno MEL**, Roma, Itália, n. 12, p. 1-40, jul. 2004.

LAURAIRE, Léon. La Guía de las Escuelas: aproximación comparativa. **Cahiers lasalliens**, Roma, n. 63, 2011. Disponível em: http://www.lasalle.org/wpcontent/uploads/pdf/estudios_lasalianos/cahiers_lasalliens/63cahier_es.pdf. Acesso em 10 set. 2017.

LANDEROS, Joan. Hacia la creación del red de universidades internacionales lassalista: promesas y retos. In: FRANZ, Craig J. (ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

LAZZARON, Vanessa. **História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908 – 1933)**. 2015. 301 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2015.

LEUBET, Angelo Ezequiel. **A gestão da qualidade da educação lassalista no Brasil**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

MAILLEFER, Francisco Elias. Vida do Senhor João Batista de La Salle, sacerdote, doutor em teologia, ex-cônego da igreja catedral de Reims e fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs. **Coleção lassaliana**, Canoas, v. 3, 1991.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Roberto. **O componente curricular LIBRAS na percepção das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Unilasalle – Canoas (RS)**. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

MARTINS, Cristina O Itinerário Formativo Lassalista em tempos de cibercultura. **Revista Integração**, Porto Alegre, n. 116, p. 30, nov. 2015.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do eu: A Mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MENEGAT, Jardelino. **A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle**. 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação: pilares para uma educação de qualidade**. 2016. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

MENEZES, Loiva Teresinha Soares de. **Uma análise gramsciniana do conceito de Projeto Político-pedagógico no contexto da Educação Lassalista**. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2006

MILLIOT, Vincent. **Cultures, sensibilités et société dans la France de l’Ancien Regime**. Col. 128 Histoire. Paris: Nathan Université, 1996.

MINELLA, Katherine Maria. **A percepção sobre a carreira em jovens da geração e nas indústrias criativas: um estudo dos alunos e egressos do Tecnólogo em Design (2011-2013) do Unilasalle, Canoas (RS)**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

MONTEIRO, Luciano. Não há futuro sem equidade. *In: Anuário Brasileiro da Educação Básica*, 2017. p.12.

MORALES, Alfredo. **Espírito e vida: el ministério educativo Lassalista**. Santiago: Imprensa Central, 1990.

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Autoetnografia. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.31. n.6. Jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339 \\\"aff1. Acesso em: 06 set 2007.

MÜLLER, Enrico. Mirar. Atreverse. Soñar. Lassalianos en las fronteras de la deshumanización. **Boletín del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas: niños y jóvenes en situación de riesgo**, Roma, n. 253, 2011.

NAVARRO, José Maria Pérez. A catequese e o ensino religioso na história lassalista. **Caderno MEL**, Roma, Itália, n. 17, p. 1-38, abr. 2005.

NERY, Irmão. **A saga dos primeiros pioneiros no Brasil**. Niterói-RJ: La Salle, 2007.

NESELLO, Norberto Luiz. **O anúncio de Jesus Cristo na Escola de João Batista de La Salle**: prática e instrução. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA –UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Marco de ação**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO, 2015b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA -UNESCO. **Relatório de monitoramento global de EPT educação para todos 2000-2015**: progressos e desafios. UNESCO, 2015c.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CÓNSED, Ação Educativa. **Educação para todos**: o Compromisso de Dakar. Brasília: Dakar, Consed, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS-ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PEREIRA, Edna das Graças Martins. **Na Casa do Pão e do Livro**: a contribuição da psicanálise para compreender os meninos do Pão dos Pobres a caminho de uma educação cidadã. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. **Princípios educativos lassalistas**: o currículo prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos/SP. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

POUTET, Yves; PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Canoas: La Salle, 2001.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. DISTRITO LA SALLE BRASIL-CHILE

Serviço educativo aos pobres. Relatório Social. Porto Alegre, 2016.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. DISTRITO LA SALLE BRASIL-CHILE. **Projeto provincial**, 2015a.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Organização provincial**. Porto Alegre, 2017.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Primeiro capítulo provincial**. Porto Alegre, 2014a.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014b.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Serviço educativo aos pobres**. Relatório Social. Porto Alegre, 2015b.

RAMIREZ, Vera Lúcia. **A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior**. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RAMOS, Roberto Carlos. **A construção da interioridade em Charles Taylor**. 2006. 111 f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em filosofia) – Centro Universidade La Salle, Canoas, 2006.

RAMOS, Roberto Carlos. **O fundamentalismo islâmico e o terrorismo: das origens aos desafios para o século XXI**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política: Governança e Relações Internacionais) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2012.

RAMOS, Roberto Carlos. **O processo de construção de um mosaico educacional: reflexões a partir de experiências de gestão em dois contextos desafiadores**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2015.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa: do planejamento à execução**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIPPEL, Gisele Largura. **Trajetórias da formação inicial de fisioterapeutas: marcas da produção de sentidos**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

ROJAS, Angelina Accetta. **Galeria de arte e cultura La Salle: caminho de arte, conhecimento e sensibilidade**. 2013, 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

RUI, Laura Rita. **Uma proposta de introdução de conceitos físicos na 8ª série através do som, e algumas importantes curiosidades e aplicações do seu estudo**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RUMMERY, Gerard (et al). **Identidade Lassalista: Subsídios para encontros de estudo e formação**. **Caderno MEL**, Roma, Itália, n. 27, p.1-40, Mai. 2006.

SÁ, Antonio Lino Rodrigues de. **Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis, MT**. 1987. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na educação básica**. 2013. 123 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. **O comprometimento do estudante e a aprendizagem em cálculo diferencial e integral I**. 2014. 218 f. (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da pesquisa social: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório**. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. **Escola Fundamental La Salle Hipólito Leite: trajetória histórico-pedagógica a partir da concepção de educação popular de Paulo Freire**. 2002, 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2002.

SAUVAGE, Michel. **Catequesis y Laicado: participación de los laicos en el ministerio de la Palabra divina y misión en la Iglesia del religioso laical educador**. Tomo I. Investigación histórica. Colección Síntese 6. Madrid: Tejares; Salamanca: Instituto Pontificio S. Pio X, 1963.

SAVIANO, Roberto. **Gomorra: a história real de um jornalista infiltrado na violenta máfia napolitana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SCRIBANO, Adrián; y DE SENA, Angélica. **Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación**. **Cinta de Moebio**: revista de epistemología de ciencias sociales, v. 34, p. 1-15, 2009. Disponível em: <http://www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html>. Acesso em: 09 ago 2017.

SGANZERLA, Zenilde. **Os vitrais da Capela São José do UNILASALLE de Canoas- RS: espaço de memória simbólico-religiosa e lassalista**. 2013. 119 f. Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SILVA, Charles Dorneles da. **Gestão educacional: um estudo de caso na Rede La**

Salle. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

SILVA, Paulo Cesar Azevedo. **Políticas de fidelização dos estudantes da educação superior**: um estudo do UNILASALLE Canoas/RS. 2014. 122 f. (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

SILVA, Valdir Leonardo. **Serviço educativo a pobres**: a Rede La Salle entre a missão institucional e as recentes implicações da legislação brasileira sobre filantropia educacional. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

SIQUEIRA, Luís. **"De La Salle a Lancaster**: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875). 2006, 226 f. (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

SOARES, Cláudius Jardel Soares. **Crise ambiental**: percepções de alunos do ensino médio: um estudo de caso dos colégios Marechal Rondon e La Salle, na cidade de Canoas, RS. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

STAUB, Gilmar. **Projetos de vida e emancipação**: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres. 2013. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TOMASZEWSKI, Rochele Andrade. **Conhecimento gerado pelas pesquisas no UNILASALLE**: políticas institucionais, trabalhos de conclusão de curso de graduação e monografias dos cursos de especialização. 2008, 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008.

TREVISAN, Suzana. **Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente**. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

VALANDRO, Élio. **Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008.

VECCHIA, Davi Denis Dalla. **Educar para bem viver bem São João Batista de La Salle**. 2003. 133 f. (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo – 2003.

VIDAL, Jose Rogerio. **Construindo memórias**: um estudo sobre o compromisso com a formação inicial no curso de Educação Física do UNILASALLE. 2014. 70 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMORA, Rodolfo Andaur; LAURAIRE, Léon. Gratuidad. *In*: HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Temas Lasalianos**, v. 3. Roma: Casa San Juan Bautista de La Salle, 1998. p. 127-136.

ANEXO A – Relatório social – Província La Salle Brasil-Chile

Quadro 29 – Relatório Social - 2016

Serviços e projetos socioassistenciais		
Projeto	Local	Objetivo
Capacitar para Incluir	Mantenedora Sociedade Porvir Científico	Contribuir para a melhoria da formação e da qualificação profissional de jovens e de adultos aprendizes com alguma deficiência, viabilizando sua inserção e permanência no mercado de trabalho e o aprimoramento da capacidade laborativa.
Delfos e Juventude em Cena	Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres	Desenvolver a autoestima e a confiança dos adolescentes ao serem integrados ao grupo por meio de atividade lúdica trabalhada nas Artes Cênicas, com o objetivo de facilitar o relacionamento social, tanto na escola como na sociedade. Ensinar valores e virtudes necessários à vida. Proporcionar ampliação cultural e artística no desenvolvimento como cidadão.
Contadoras de Histórias	Colégio La Salle Xanxerê	Despertar a curiosidade, a imaginação e a vontade de ler, ouvir e contar histórias, interligando a literatura com o conhecimento científico e associando-a com suas atividades escolares e conhecimento para a vida.
Construção da Cidadania para Mulheres carentes	Colégio La Salle Xanxerê	Proporcionar autonomia e melhores condições de vida às mulheres, a fim de colaborar para a convivência social e para a emancipação cidadã.
Educar – Horta na Escola Especial Helena Adams Keller – APAE	Escola Agrícola La Salle	Organizar atividades educativas envolvendo conhecimento sobre o solo, plantas frutíferas e temperos; atividades de cultivo e manutenção das hortaliças, além da interação entre os alunos.
Integração Social na Terceira Idade	Escola Agrícola La Salle	Incentivar a valorização dos idosos e a melhor formação dos alunos. Viabilizar a integração entre os idosos que residem no Lar do Idoso e os estudantes da Escola Agrícola
Serviço de Prevenção e de Proteção Social Programa Plantando o Futuro	Escola Fundamental La Salle Esmeralda	Conduzir a sociedade a uma reflexão sobre os seus valores, alertando sobre a necessidade do engajamento de todos na busca da redução dos fatores de vulnerabilidade e risco, e da promoção e fortalecimento dos fatores de proteção.
Mais Cidadania	Escola Fundamental La Salle Sapucaia	Projeto realizado aos sábados pela manhã com foco em cultura e esporte. Consistiu em oficinas ministradas voluntariamente por professores Postulantes, que pertencem à Comunidade e Postulado La Salle Sapucaia do Sul. As oficinas, com exceção das de futebol e futsal, foram também abertas às famílias.
O Meu Futuro é Hoje	Centro de Assistência Social La Salle – Altamira	Fortalecer a formação para a participação, a cidadania e o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, conforme a faixa etária, com espaço de convivência familiar e comunitária.
Sonho que se constrói	Centro de Assistência Social La Salle – Altamira	Possibilitar a garantia de direitos, de modo que o público-alvo possa desenvolver seus potenciais e

		tornar-se protagonista na construção de dias melhores na vida pessoal, familiar e comunitária.
Criação & Arte	Centro de Formação La Salle – Uruará	Desenvolver habilidades e a criatividade para a elaboração de diversos tipos de artesanato e geração de renda.
Inclusão Digital	Centro de Formação La Salle – Uruará	Proporcionar a formação e a qualificação para a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho.
Preparação para o Mercado de Trabalho	Centro de Formação La Salle – Uruará	Proporcionar formação e qualificação integrais, possibilitando o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para atuar nas diferentes áreas de serviços de relações humanas, administrativas, comerciais e da beleza.
Programa Conviver	Colégio La Salle São Paulo e Diocesano La Salle São Carlos	A iniciativa envolveu manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Além das atividades fixas (convivência, ginástica, música, coral, dança e oficinas de artesanato, entre outras), os idosos participaram de atividades externas de lazer e sociais, e do XIV Fórum Lassalista do Idoso, que aconteceu em São Carlos/SP.
Saúde & Bem-Estar	Centro de Formação La Salle – Uruará	Oportunizar aos participantes realizar e praticar cursos e atividades que estimulem a criatividade, despertem talentos e resgatem o potencial humano.
Oásis da Esperança/ Meu Amanhã	Centro de Formação La Salle – Uruará	Promover a inclusão e a formação integral, humana e cristã durante o contraturno escolar.
Ciranda do Conhecimento	Centro Educacional e Assistencial La Salle – Presidente Médici	Viabilizar a convivência social e familiar com responsabilidade e despertar no aluno o gosto pelo estudo, evitando a evasão escolar e a repetência.
Clínicas Integradas da Saúde	UNILASALLE Canoas	Ofertar assistência à saúde para as pessoas da comunidade de forma integral, buscando equilíbrio físico e mental.
Sábado Aberto	Escola La Salle Rio de Janeiro	Promover a integração entre escola e comunidade.
Anjos da Guarda	Escola La Salle Ananindeua e Fundação La Salle	Trabalhar na prevenção, aquisição de disciplina e inserção do jovem na sociedade.
Núcleo de Prática Contábil Ir. Egdio Busanello	UNILASALLE-RJ	Realização de atendimentos gratuitos na área contábil a comunidades carentes de Niterói e de São Gonçalo.
Núcleo de Prática Jurídica La Salle	UNILASALLE-RJ	Atender às necessidades sociais da comunidade no campo jurídico.
Escovação na Escola: Saúde Bucal e Qualidade de Vida	Escola La Salle Botucatu	Orientar e formar o hábito de higienização dos dentes como maneira de prevenção primária no combate à cárie.
Mesa Pro BICE Brasil	Escritório da Rede La Salle – Distrito Federal	Apresentar estratégias para reafirmar o compromisso da Mesa Pro BICE Brasil em prol das crianças e dos adolescentes a partir de um Acordo de Cooperação firmado em setembro de 2016, que busca também fortalecer a articulação entre as instituições católicas participantes.
Defensa de los Derechos de los		Potenciar el trabajo de la Mesa BICE – Chile, con el propósito de avanzar hacia una sociedad donde se respete la dignidad y los derechos de cada niño,

Niños, Niñas y Jóvenes	Mesa Inter Institucional BICE – Chile	niña y joven, siguiendo las orientaciones de la Oficina Internacional Católica de la Niñez (BICE).
Corporación de Amigos De La Salle	CORDAS - Corporación de Amigos De La Salle	Entregar aportes de recursos materiales o económicos para la continuidad de estudios. Apoyar y acompañar a jóvenes en su proceso formativo en el ámbito la educación profesional.
El Comedor Solidario	Colegio San Gregorio De La Salle	Entregar alimentación saludable a personas en situación de calle. Dignificar a las personas que tienen necesidad de alimentación otorgando un servicio solidario de calidad en un ambiente fraterno, respetuoso y formativo. Permitir a los estudiantes realizar un servicio de voluntariado.
Hogar para Niños y Niñas en Situación de Riesgo	Fundación Hogar Esperanza	Restablecer el derecho a vivir en familia a niños vulnerados, así como reparar los daños causados por dicha vulneración. Proporcionar una intervención multidisciplinaria y personalizada de calidad, de manera transitoria, de acuerdo a los principios establecidos por la Convención de los Derechos del Niño.
Reforço Escolar e Alimentar	Centro Educacional e Assistencial La Salle - CEALS	Atender alunos com necessidade de reforço escolar e alimentar.
Alfabetização	Centro Educacional e Assistencial La Salle - CEALS	Promover a valorização social e a educação humana e cristã.
Recreação	Centro Educacional e Assistencial La Salle - CEALS	Oportunizar um espaço de formação humana e cristã, trabalhando na prevenção de doenças.
Projetos de Pastoral e de Comunidades Religiosas		
Projeto	Local	Objetivo
Capacitar para Incluir	Mantenedora Sociedade Porvir Científico	Contribuir para a melhoria da formação e da qualificação profissional de jovens e de adultos aprendizes com alguma deficiência, viabilizando sua inserção e permanência no mercado de trabalho e o aprimoramento da capacidade laborativa.
Universitários Lassalistas em Missão	Província La Salle Brasil-Chile/Pastoral	Envolver os estudantes em gestos concretos de solidariedade, buscando articular com a comunidade do Maranhão ações pedagógicas para transformar a realidade local.
Missão Jovem Lassalista	Colégio La Salle Toledo	Formar pessoas para exercer a cidadania democrática com capacidade crítica e reflexiva, permitindo-lhes adquirir compromisso com o desenvolvimento humano sustentável e com a transformação social.
Missão Jovem – Projeto Girassóis	Missão Jovem – Projeto Girassóis	Envolver a Comunidade Educativa em gestos concretos de solidariedade, buscando integrar colaboradores, alunos e familiares.
Missão Jovem Lassalista	Província La Salle Brasil-Chile/Pastoral	Oferecer aos jovens da Equipe de Jovens Missionários e estudantes dos Colégios Lassalistas do Brasil uma experiência de inserção social e de transformação de realidade.
Direitos e seus Compromissos com a Defesa da Vida	Comunidade La Salle - São Vicente Ferrer	Propiciar um espaço educativo para vivência da formação da fé.

Natal Solidário	Pastoral e Comunidades Educativas, Religiosas e Formativas da Rede La Salle	Oportunizar a vivência do verdadeiro espírito natalino e da solidariedade com base na formação humana e cristã, celebrando o nascimento de Jesus.
Projetos de Fundações		
Projeto	Local	Objetivo
Centro de Referência para as Juventudes	Fundação La Salle	Oferecer atendimento psicossocial e oficinas culturais e de cidadania para adolescentes e jovens, dos 12 aos 29 anos, moradores do bairro e expostos à violência urbana.
Casa da Cidadania Mathias Velho	Fundação La Salle	Contribuir com a redução da violência na comunidade; promover a construção de alternativas socioculturais e despertar o enfrentamento de agressões contra as mulheres.
Casa das Juventudes Guajuvira	Fundação La Salle	Desenvolver a inclusão social com base em qualidade de vida e na perspectiva da coletividade.
Casa da Cidadania Guajuviras	Fundação La Salle	Atuar em três eixos centrais: Acolhimento/Mediação de Conflitos, Prevenção Comunitária das Violências e Educação para os Direitos.
Apoio na Educação de Jovens e Adultos	Fundação La Salle	Contribuir para a elevação da escolaridade, considerando como prioridade a juventude e sua conclusão do Ensino Fundamental.
Oficinas Esportivas, Recreativas e Culturais	Fundação La Salle	Oferecer oficinas esportivas e culturais para os jovens de 14 a 24 anos nos bairros de Canudos e Santo Afonso, motivando a integração e a inclusão social para que estes jovens sejam atores e protagonistas de seu projeto de vida.
Trabalho Social para o Empreendimento Minha Casa Minha Vida	Fundação La Salle	Proporcionar condições para o exercício da participação cidadã das famílias beneficiadas pelo projeto, melhorando sua qualidade de vida. Promover o bom uso e a manutenção das unidades habitacionais e das áreas de uso coletivo do empreendimento.
Em Canoas o Esporte Rendimento é para Todos	Fundação La Salle	Incentivar equipes de rendimento paraolímpico, em consonância com ações que viabilizem, ampliem e garantam o acesso da comunidade às ações contínuas de desenvolvimento do paradesporto.
Atleta Cidadão do Futuro	Fundação La Salle	Envolver o público-alvo em atividades esportivas sistemáticas, auxiliando na saúde, no combate à obesidade infantil, no treinamento e na participação em eventos.
Em Canoas o Esporte tem Mais Valor	Fundação La Salle	Preparar este público tanto na parte de formação técnica sobre futebol quanto na formação de valores, como caráter, responsabilidade e assiduidade.
Em Canoas o Futebol é da Comunidade	Fundação La Salle	Proporcionar atividades físicas para diferentes grupos sociais como forma de priorizar momentos de lazer e de cuidado com a saúde.
Acolhimento Institucional	Fundação O Pão dos Pobres	Proporcionar o desenvolvimento integral e os direitos fundamentais de todos os acolhidos para uma infância e juventude com oportunidades, integradas a projetos de vida.
Serviço de Convivência e Fortalecimento	Fundação O Pão dos Pobres	Garantir proteção, defender o direito à infância e promover o exercício efetivo da cidadania

de Vínculos e Cidade Escola		
Centro de Educação Profissional (CEP)	Fundação O Pão dos Pobres	Formar cidadãos para atuarem no mundo do trabalho.
Programa de Oportunidades e Direitos - POD Socioeducativo	Fundação O Pão dos Pobres	Contribuir para a prevenção da violência e para a redução da reincidência do ato infracional entre os egressos da Fase.
Projetos de Escolas Conveniadas		
Projeto	Local	Objetivo
Via Sacra	Escola Estadual La Salle Rondonópolis	Evangelizar e catequizar por meio do conhecimento histórico-cristão; inserir a escola nas atividades da Diocese.
Semana de La Salle	Escola Estadual La Salle Rondonópolis	Aproximar a Comunidade Educativa da Vida e Obra do Santo Fundador Lassalista, São João Batista de La Salle, bem como de temas relativos ao estado de Mato Grosso.
PAJULA Pastoral da Juventude Lassalista	Colégio Estadual La Salle Pato Branco	Desenvolver o espírito solidário, fraternal, participativo com a comunidade escolar e colaborativo na sociedade.
Mundiar	Escola Estadual Celina Del Tetto	Acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes. Resgatar no aluno o ser humano que interage com a sociedade e promove ações dentro do senso de coletividade.
Escolinha de Futebol	Escola Estadual Celina Del Tetto	Proporcionar o máximo de conhecimento possível sobre a prática de futsal, respeitando a individualidade biológica e o desenvolvimento físico e intelectual dos alunos. Utilizar este esporte como fator de socialização e educação.
Prevenção ao Uso abusivo de Drogas	Colégio Estadual La Salle Curitiba	Alertar e orientar os educandos sobre as consequências do uso abusivo de drogas.
Sala de Recursos	Colégio Estadual La Salle Curitiba	Apoiar e complementar a escolarização de estudantes com deficiências e transtornos.

Fonte: PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015b.

ANEXO B – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – educação básica: ações programáticas

Quadro 30 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

Nº	Ação
1	Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da Educação Básica.
2	Integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino.
3	Estimular junto aos profissionais da Educação Básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos.
4	Desenvolver a pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos.
5	Incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino.
6	Construir parcerias com os diversos membros da comunidade escolar na implementação da educação em direitos humanos.
7	Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) no diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.
8	Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação, nas redes de ensino e nas unidades de interação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não docentes, gestores (as) e leigos(as).
9	Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.
10	Apoiar a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos no ambiente escolar.
11	Favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano.
12	Apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos.
13	Incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência.
14	Apoiar expressões culturais cidadãs presentes nas artes e nos esportes, originadas nas diversas formações étnicas de nossa sociedade.
15	Favorecer a valorização das expressões culturais regionais e locais pelos projetos político-pedagógicos das escolas.
16	Dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos.
17	Incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade.
18	Estimular o fortalecimento dos Conselhos Escolares como potenciais agentes promotores da educação em direitos humanos no âmbito da escola.
19	Apoiar a elaboração de programas e projetos de educação em direitos humanos nas unidades de atendimento e internação de adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, para estes e suas famílias.

20	Promover e garantir a elaboração e a implementação de programas educativos que assegurem, no sistema penitenciário, processos de formação na perspectiva crítica dos direitos humanos, com a inclusão de atividades profissionalizantes, artísticas, esportivas e de lazer para a população prisional.
21	Dar apoio técnico e financeiro às experiências de formação de estudantes como agentes promotores de direitos humanos em uma perspectiva crítica.
22	Fomentar a criação de uma área específica de direitos humanos, com funcionamento integrado, nas bibliotecas públicas.
23	Propor a edição de textos de referência e bibliografia comentada, revistas, gibis, filmes e outros materiais multimídia em educação em direitos humanos.
24	Incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver a cultura de paz e cidadania.
25	Propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.
26	Apoiar ações de educação em direitos humanos relacionadas ao esporte e lazer, com o objetivo de elevar os índices de participação da população, o compromisso com a qualidade e a universalização do acesso às práticas do acervo popular e erudito da cultura corporal.
27	Promover pesquisas, em âmbito nacional, envolvendo as secretarias estaduais e municipais de educação, os conselhos estaduais, a UNDIME e o CONSED sobre experiências de educação em direitos humanos na Educação Básica.

Fonte: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007, p. 33-35).

APÊNDICE A - Mapeamento de dissertações e Teses sobre La Salle produzidas em Programas de Pós-Graduação situados no Brasil.

Quadro 31 – Mapeamento de Dissertações e Teses sobre La Salle

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
AGUIAR, Raimundo da Silva.	Educação continuada: um estudo sobre a formação continuada como valor educacional na Rede La Salle. Universidade Cidade de São Paulo/Educação.	2009	M
BOHN, Plácio José.	Quando tocam os tambores: saberes e práticas nas tradições moçambicanas. Centro Universitário La Salle/ Educação.	2009	M
BORDIGNON, Nelso Antonio.	O professor, percursos de vida e seu reflexo na prática educativa: Um olhar psicanalítico-cultural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação.	2002	M
BORDIGNON, Nelso Antonio.	Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior: um estudo de caso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Educação.	2009	D
BORTOLUZZI, Selestino José.	Juntos e Associados: a compreensão e a prática da relação Irmãos e Colaboradores Leigos para a realização da missão na Província Lassalista de Porto Alegre. Escola Superior de Teologia/Teologia.	2006	M
COELHO, Marcio.	“O Saber Além dos Trilhos” - O sentido do ensino secundário a partir da história do Ginásio Diocesano de São Carlos - dos primórdios à doação aos Lassalistas. Universidade Federal de São Carlos/Educação	2001	M
CORBELLINI, Marcos Antonio.	A Proposta Educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	1996	M
CORBELLINI, Marcos Antonio.	A Sociedade das Escolas Cristãs na França, de 1679 a 1719: contribuição para novos olhares sobre sua origem. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2003	D
CORSATTO, Marcos Luciano.	Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs. Universidade São Marcos/ Administração, Educação e Comunicação.	2007	M
DALVIT, Olavo José.	A gestão nas Instituições de Ensino de Educação Básica – As escolas da Rede La Salle do Rio Grande do Sul. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Administração.	2007	M
DUMKE, Joel Luis.	Juventudes contemporâneas e a construção de identidades no trabalho cooperativo apoiado pelo Tecnosocial/Unilasalle. Centro Universitário La Salle/Educação.	2012	M
FOSSATTI, Paulo.	A produção de sentido na vida de educadores: por uma Logoformação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul./Educação.	2009	D
FOSSATTI, Paulo.	Formar e educar: do governo aos modos de ser lassalista. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Psicologia Social e Institucional.	2002	M

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
GOMES, Kelly Amorim.	Indicadores de permanência na educação superior: o caso da disciplina de cálculo diferencial e integral I. Centro Universitário La Salle/Educação.	2015	M
GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes.	Igreja, poder e educação: os Lassalistas na América Latina (1900-1930). Universidade do Vale do Rio dos Sinos/História.	1998	M
GRAEFF, João.	Ensino interdisciplinar em escola pública de Mato Grosso: a experiência da escola La Salle de Rondonópolis. Universidade Federal de Mato Grosso/Educação.	1995	M
GUIMARÃES, Ozires Alves.	A trajetória do centro educacional La Salle de Manaus: uma contribuição para a história da educação no Estado do Amazonas. Universidade Federal do Amazonas/Educação.	2003	M
HENGEMÜLE, Edgard.	La Salle: uma leitura de leituras. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	1997	M
JUSTO, Juliana Ludwig.	A formação do professor de Educação Física na relação teórico/prática na perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel. Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
KLERING, José Romaldo.	"O espírito de fé e de zelo como centro da espiritualidade lassaliana". Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Teologia.	1998	M
KNAPP, Léo Inácio.	O aluno nos escritos de La Salle. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2001	M
KOLLING, José.	Concepções de pais de alunos da Escola Fundamental La Salle (Sapucaia do Sul-RS) sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação.	2004	M
KURLYAK, Edson Luís.	A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica. Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
LAZZARON, Vanessa.	História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908 – 1933). Universidade de Caxias do Sul/Educação.	2015	M
LEUBET, Ângelo Ezequiel.	A gestão da qualidade da educação lassalista no Brasil. Centro Universitário La Salle/Educação.	2015	M
MARTINS, Carlos Roberto.	O componente curricular LIBRAS na percepção das acadêmicas dos cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Unilasalle – Canoas-RS. Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
MENEGAT, Jardelino.	A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle. Universidade Católica de Brasília/Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.	2004	M
MENEGAT, Jardelino.	O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação: pilares para uma educação de qualidade. Centro Universitário La Salle/Educação.	2016	D

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
MENEZES, Loiva Teresinha Soares de.	Uma análise gramscianiana do conceito de Projeto Político-pedagógico no contexto da Educação Lassalista. Escola Superior de Teologia/Teologia.	2006	M
MINELLA, Katherine Maria.	A percepção sobre a carreira em jovens da geração e nas indústrias criativas: um estudo dos alunos e egressos do Tecnólogo em Design (2011-2013) do Unilasalle, Canoas-RS. Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.	2014	M
NESELLO, Norberto Luiz.	O anúncio de Jesus Cristo na Escola de João Batista de La Salle: prática e instrução. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Teologia.	2001	M
PEREIRA, Edna das Graças Martins.	Na Casa do Pão e do Livro: A contribuição da psicanálise para compreender os meninos do Pão dos Pobres a caminho de uma educação cidadã. Centro Universitário La Salle/ Educação.	2009	M
PIANTKOSKI, Marcelo Adriano.	Princípios Educativos Lassalistas: o currículo prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos-SP. Centro Universitário Moura Lacerda/Educação.	2010	M
RAMIREZ, Vera Lúcia.	A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no Ensino Superior. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Educação.	2012	D
RIPPEL, Gisele Largura.	Trajetórias da formação inicial de fisioterapeutas: marcas da produção de sentidos. Centro Universitário La Salle/ Educação.	2012	M
ROJAS, Angelina Accetta.	Galeria de arte e cultura La Salle: caminho de arte, conhecimento e sensibilidade. Universidade Federal Fluminense/Educação.	2013	D
RUI, Laura Rita.	Uma proposta de introdução de conceitos físicos na 8ª série através do som, e algumas importantes curiosidades e aplicações do seu estudo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Ensino de Física.	2006	MP
SÁ, Antonio Lino Rodrigues de.	Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis-MT. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Filosofia da Educação.	1987	M
SALAMI, Marcelo Cesar.	A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na Educação Básica. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2013	M
SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos.	Escola Fundamental La Salle Hipólito Leite: trajetória histórico-pedagógica a partir da concepção de educação popular de Paulo Freire. Universidade Federal de Pelotas/Educação.	2002	M
SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos.	O comprometimento do estudante e a aprendizagem em cálculo diferencial e integral I. Centro Universitário La Salle/Educação.	2014	M
SGANZERLA, Zenilde.	Os vitrais da Capela São José do Unilasalle de Canoas-RS: espaço de memória simbólico-religiosa e lassalista. Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.	2013	M

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
SILVA, Charles Dorneles da.	Gestão Educacional: um estudo de caso na Rede La Salle. Centro Universitário La Salle/Educação.	2011	M
SILVA, Paulo Cesar Azevedo.	Políticas de fidelização dos estudantes na Educação Superior: um estudo do UNILASALLE Canoas/RS. Centro Universitário La Salle/Educação.	2014	M
SIQUEIRA, Luís.	"De La Salle a Lancaster: os métodos de ensino na escola de primeiras letras sergipana (1825-1875). Fundação Universidade Federal de Sergipe/Educação.	2006	M
SOARES, Cláudius Jardel Soares.	Crise ambiental – Percepções de alunos do Ensino Médio: um estudo de caso dos colégios Marechal Rondon e La Salle, na cidade de Canoas-RS. Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
STAUB, Gilmar.	Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2013	M
TOMASZEWSKI, Rochele Andrade.	Conhecimento gerado pelas pesquisas no UNILASALLE: políticas institucionais, trabalhos de conclusão de curso de graduação e monografias dos cursos de especialização. Centro Universitário La Salle/ Educação.	2008	M
TREVISAN, Suzana	Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente. Centro Universitário La Salle/ Educação.	2013	M
VALANDRO, Élio.	Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular. Centro Universitário La Salle/ Educação.	2008	M
VECCHIA, Davi Denis Dalla.	Educar para bem viver bem São João Batista De La Salle. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Ciências Religiosas.	2003	M
VIDAL, José Rogério	Construindo memórias: um estudo sobre o compromisso com a formação inicial no curso de Educação Física do UNILASALLE. Centro Universitário La Salle. Memória Social e Bens Culturais.	2014	MP

Fonte: Pesquisa direta às dissertações e teses.

APÊNDICE B - Termo de autorização do estudo**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO****Província La Salle Brasil-Chile****Ao****Presidente da Rede La Salle****Prezado Olavo José Dalvit, fsc**

Canoas, 18 de maio de 2019.

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é: **Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres**: Das origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs as Comunidades Educativas da Província La Salle Brasil-Chile na contemporaneidade.

O objetivo do estudo é analisar as concepções dos educadores sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo *aos e com os Pobres*.

A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), e-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br. A co-orientação do estudo está sendo realizada pela Prof. Dr. Jardelino Menegat, fsc do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (Petrópolis/Rio de Janeiro), e-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br e tem como pesquisador responsável o doutorando Roberto Carlos Ramos, fsc.

Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome da Instituição e de suas mantidas possam constar na Tese, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico, estarão pautadas e respeitarão os princípios éticos da pesquisa em educação.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,


Roberto Carlos RamosDoutorando em Educação
Universidade La Salle – Canoas, RS

APÊNDICE C – Carta de aprovação do presidente da Rede La Salle



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Porto Alegre, 28 de maio de 2019.

Eu, Olavo José Dalvit, Presidente da Rede La Salle, declaro que tenho conhecimento do teor do Projeto de Pesquisa intitulado “Por uma educação de qualidade nas Comunidades Educativas de serviço educativo aos e com os pobres: das origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs às Comunidades Educativas da Província La Salle Brasil-Chile na contemporaneidade”, cujo objetivo é analisar as concepções dos educadores sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo aos e com os Pobres.

Dessa forma, autorizo o pesquisador, Roberto Carlos Ramos, a realizar sua pesquisa em oito Comunidades Educativas Lassalistas: Rio Grande do Sul: Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre), Escola de Ensino Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre), Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul) e Escola de Ensino Fundamental La Salle (Pelotas); Pará: Escola La Salle Ananindeua (Ananindeua); Maranhão: Colégio La Salle Zé Doca (Zé Doca); Rio de Janeiro: Escola La Salle Rio de Janeiro (Niterói); e São Paulo: Escola La Salle Botucatu (Botucatu). Ao mesmo tempo, autorizo que o nome da Instituição e de suas mantidas constem na sua Tese, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Atenciosamente,

Ir. Olavo José Dalvit
Presidente da Rede La Salle

APÊNDICE D - Termo de autorização do estudo – Direção da Escola.**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO – DIREÇÃO**

À Direção

Prezado (a) Senhor (a)

Canoas, 29 de maio de 2019.

Ao cumprimentá-lo (a) cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é: **Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres**: Das origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs as Comunidades Educativas da Província La Salle Brasil-Chile na contemporaneidade.

O objetivo do estudo é analisar as concepções dos educadores sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo *aos e com os Pobres*.

Os participantes do estudo são os educadores que atuam em comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres, situadas no Brasil, os quais responderão a um questionário, disponibilizado *on line*.

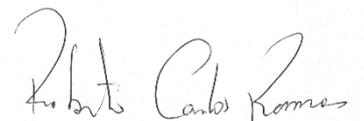
A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), e-mail: dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br. A co-orientação do estudo está sendo realizada pela Prof. Dr. Jardelino Menegat, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (Petrópolis/RJ), e-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br e tem como pesquisador responsável o doutorando Roberto Carlos Ramos.

Saliento que o referido estudo foi autorizado pelo Presidente da Rede La Salle, Ir. Olavo José Dalvit, *fsc* e que todas as menções feitas a Comunidade Educativa sob sua direção, decorrentes da pesquisa, estarão pautadas e respeitarão os princípios

éticos da pesquisa em educação.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,



Roberto Carlos Ramos
Doutorando em Educação
Universidade La Salle – Canoas, RS

**APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido educadores
(participação no estudo).**



PESQUISA:

Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres: Das origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs as Comunidades Educativas da Província La Salle Brasil-Chile na contemporaneidade.

Estimado (a) Educador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias, sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se houver alguma dúvida, você pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado pela atenção, compreensão e apoio.

Roberto Carlos Ramos
Doutorando em Educação
Universidade La Salle – Canoas, RS
celular: (51) 992332636
e-mail: roberto.ramos@lasalle.org.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado(a) que o problema investigativo da pesquisa é: *Quais são as concepções dos educadores que exercem a docência, no ano de 2019, nas Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativo aos e com os Pobres, situadas no Brasil, sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade, em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação?*

Estou ciente de que:

1º O objetivo norteador do estudo é analisar as concepções dos educadores que exercem a docência, no ano de 2019, nas Comunidades Educativas Lassalistas

de Serviço Educativo aos e com os Pobres, situadas no Brasil, sobre os desafios, os limites e as possibilidades da oferta de educação de qualidade em contextos de vulnerabilidade social, e de que forma tais concepções se relacionam com o Ideário Educativo Lassalista e os dispositivos legais que versam sobre o direito à educação, indicando suas decorrências para a reflexão e a revitalização do Serviço Educativo aos e com os Pobres.

2º Os participantes do estudo são os educadores que exercem a docência nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo aos e com os Pobres, situadas no Brasil.

3º As unidades de análise são oito Comunidades Educativas Lassalistas de Serviço Educativos aos e com os Pobres, situadas no Brasil, em cinco estados:

- No Rio Grande do Sul: Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre), Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre), Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul) e Escola Fundamental La Salle Pelotas (Pelotas);
- No Pará: Escola Fundamental La Salle Ananindeua (Ananindeua);
- No Maranhão: Colégio La Salle Zé Doca (Zé Doca);
- No Rio de Janeiro: Escola La Salle Rio de Janeiro (Niterói); e
- Em São Paulo: Escola La Salle Botucatu (Botucatu).

4º Ao concordar em fazer parte deste estudo participarei por meio do preenchimento de um questionário disponibilizado *on line*, <https://forms.gle/4k9R4FZZJFtDa4C4A>.

Qualquer pergunta, esclarecimento e ou dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecido(a) que se surgirem novas perguntas sobre este estudo, ou se considerar que houve algum prejuízo pela minha participação neste estudo, poderei conversar com o doutorando Roberto Carlos Ramos, (pesquisador), pelo telefone (51) 99233-2636, ou contatar pelo e-mail: roberto.ramos@lasalle.org.br.

6º A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), que poderá ser contatada pelo e-mail: dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br. A co-orientação do estudo está sendo realizada pelo Prof. Dr. Jardelino Menegat, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (Petrópolis/RJ), que poderá ser contatado pelo e-mail: jardelino.menegat@lasalle.org.br e tem como pesquisador responsável o doutorando Roberto Carlos Ramos.

7º Possuo liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo.

Deste modo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas. O meu aceite neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concederá autorização ao pesquisador responsável pelo estudo para utilizar os dados obtidos, quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha identidade e privacidade.

Canoas, 01 de junho de 2019.

Aceito participar da pesquisa

Sim

Não

APÊNDICE F – Questionário

1. Idade: _____
2. Sexo:
 - () Masculino.
 - () Feminino.
3. Informe o *status* do curso de Graduação.
 - () Concluído(s).
 - () Cursando.
 - () Não iniciado.
4. Curso(s) de Graduação: _____
5. Informe o *status* do(s) curso(s) de Pós-graduação *lato sensu*.
 - () Concluído(s).
 - () Cursando.
 - () Não iniciado.
6. Curso(s) de Pós-graduação *lato sensu*: _____
7. Informe o *status* do curso de Mestrado.
 - () Concluído(s).
 - () Cursando.
 - () Não iniciado.
8. Curso de Mestrado: _____
9. Informe o *status* do curso de Doutorado.
 - () Concluído(s).
 - () Cursando.
 - () Não iniciado.
10. Curso de Doutorado: _____
11. Indique qual a comunidade educativa você exerce à docência em 2019:
 - () Colégio La Salle Zé Doca (Zé Doca).
 - () Escola Fundamental La Salle Ananindeua (Ananindeua).
 - () Escola Fundamental La Salle Pelotas (Pelotas).
 - () Escola La Salle Botucatu (Botucatu).
 - () Escola La Salle Rio de Janeiro (Niterói).
 - () Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre).
 - () Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre).

() Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul).

12. Informe há quanto tempo você exerce a docência na comunidade educativa indicada: _____

13. Informe qual a sua carga horária de trabalho semanal na comunidade educativa indicada: _____

14. Você exerce a docência.

() Educação Infantil.

() Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

() Anos Finais do Ensino Fundamental.

() Ensino médio.

15. Escreva quais os principais fatores que contribuíram para que você optasse pelo magistério.

16. Escreva quais os principais fatores que contribuíram para que você optasse por exercer a docência, numa Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres.

17. No seu entender, o Serviço Educativo aos e com os Pobres:

() É uma prioridade na Rede La Salle Brasil-Chile.

() Não é uma prioridade na Rede La Salle Brasil-Chile.

() É parcialmente uma prioridade na Rede La Salle Brasil-Chile.

17.1 Justifique sua resposta:

18. Tendo presente a legenda, indique qual seu nível de conhecimento sobre cada documento:

Nível 1: Não conheço o documento.

Nível 2: Conheço parcialmente o documento.

Nível 3: Conheço bem o documento.

Nível 4: Conheço de forma aprofundada o documento.

Documento	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Documentos do 45º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.				
Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).				
Primeiro Capítulo Provincial da Província La Salle Brasil-Chile.				
Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile.				
Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.				
Declaração Mundial sobre Educação para todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.				
Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos.				
Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.				
O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.				
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.				
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.				
Plano Nacional de Educação 2014-2024.				

19. Escreva quais são os principais desafios encontrados no exercício da docência com os(as) estudantes de uma Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres.

20. Escreva quais são os principais limites encontrados no exercício da docência com os(as) estudantes, de uma Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres.

21. Escreva quais são as principais possibilidades encontradas no exercício da docência com os(as) estudantes, de uma Comunidade Educativa de Serviço Educativo aos e com os Pobres.

22. Escreva quais são os aspectos que caracterizam uma educação de qualidade.

23. Na Comunidade Educativa onde você exerce à docência.

- Existe a oferta de uma educação de qualidade.
- Não existe a oferta de uma educação de qualidade.
- Existe parcialmente a oferta de uma educação de qualidade.

23.1 - Justifique sua resposta.

24. Você possui alguma sugestão para aprimorar a educação nas Comunidades Educativas de Serviço Educativo aos e com os Pobres?

- Sim.
- Não.

24.1 Em caso afirmativo, escreva sua sugestão.
