



MARCELO CESAR SALAMI

**O EDUCADOR NO IDEÁRIO EDUCATIVO DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS  
ESCOLAS CRISTÃS E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

CANOAS, 2020

MARCELO CESAR SALAMI

**O EDUCADOR NO IDEÁRIO EDUCATIVO DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS  
ESCOLAS CRISTÃS E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento  
Co-orientador: Prof. Dr. Clede Antonio Casagrande

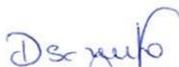
CANOAS, 2020

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

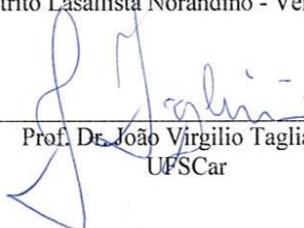
**BANCA EXAMINADORA**



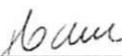
Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly  
Universidade La Salle



Prof. Dr. Antón Marquiegui  
Distrito Lasallista Norandino - Venezuela



Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini  
UFSCar



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



Prof. Dr. Clédes Antonio Casagrande  
Universidade La Salle - Coorientador



Prof.ª Dr.ª Dirléia Fanfa Sarmiento  
Universidade La Salle, Orientadora e Presidente  
da Banca

**Área de Concentração:** Educação  
**Curso:** Doutorado em Educação

Canoas, 16 de março de 2020.

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S159e Salami, Marcelo Cesar.

O educador no ideário educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as demandas educacionais contemporâneas [manuscrito] / Marcelo Cesar Salami – 2020.

259 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

“Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

“Coorientação: Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande”.

1. Educador Lassalista. 2. Ideário educativo. 3. Marcos regulatórios de educação. 4. Demandas da educação contemporânea. 5. UNESCO. I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Casagrande, Cledes Antonio. III. Título.

CDU:37LA SALLE

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e da vocação.

Aos meus pais e familiares, pela estima e apoio na minha caminhada.

Aos Irmãos Lassalistas e demais Colaboradores, com quem compartilho minha condição de Religioso e Educador.

A minha orientadora, professora Dirléia Fanfa Sarmiento e ao Co-orientador Ir. Cledes Casagrande, pelo estímulo e pela cumplicidade na produção acadêmica.

Aos professores e funcionários da Universidade La Salle, pelo apoio a minha formação continuada.

Aos Educadores Lassalistas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que assumem a condição de vocacionados, se associam para manter juntos as escolas, em vista de um mundo mais humanizado, fraterno e solidário.

À Daniele Martins e Liliane Dutra pela colaboração no trabalho de revisão.

## RESUMO

A pesquisa, de natureza qualitativa e de cunho teórico documental, teve como foco investigativo as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e suas aproximações e distanciamentos com as concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a partir da década de 1990. O referencial teórico, que embasa o estudo, concentra-se em Lauraire (2006, 2008, 2011 e 2014); Hengemüle (1997, 2011), Corbellini (1996 e 2002) e Marquiegui (2012). O *corpus* investigativo está composto por documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e os Marcos Regulatórios de Educação decorrentes dos fóruns mundiais de educação, difundidos pela UNESCO. Enquanto metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho teórico documental. Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, adotando-se como unidade de análise eixos temáticos. Com relação às concepções sobre o educador, ficou evidenciado que a dimensão profissional, a mediação pedagógica e a formação continuada aproximam o educador encontrado nos documentos que versam sobre o Ideário Educativo Lassalista do educador (professor) encontrado nos Marcos Regulatórios da Educação. Com relação às demandas educacionais, percebemos um significativo alinhamento entre aquelas identificadas nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL) com as dos Marcos Regulatórios. Os distanciamentos entre as concepções do educador ficam mais evidenciados quando uns documentos apresentam um educador que compreende sua profissão como vocação e associado para a Missão Educativa Lassalista e outro como profissional da educação (professor, agente) que carece de maior dignidade por conta de sua baixa remuneração, condições inadequadas de trabalho e ausência de plano de desenvolvimento de carreira. Com relação às demandas educacionais, inferimos que os distanciamentos se concentram na formação dos estudantes para a interioridade (valores evangélico-cristãos) e no diálogo intercultural e inter-religioso identificados com maior ênfase nos Cadernos MEL. As demandas relacionadas com a formação de agentes de alfabetização, gestores e administradores educativos, bem como ao estabelecimento de metas e indicadores de desempenho de conhecimento tem maior destaque e evidência nos Marcos Regulatórios da Educação.

**Palavras-chave:** Educador Lassalista. Ideário Educativo. Marcos Regulatórios de Educação. Demandas da Educação Contemporânea. UNESCO.

## ABSTRACT

This research has a qualitative nature, with a theoretical documentary character, and it is focused in the investigative conceptions about the Lasallian Educators and the educational demands presented in the educational ideals of the Christian Brothers Institute and the approach and detachment concerning the conceptions and demands identified in the Regulatory framework of education disseminated by the United Nations Organization for Education, Science and Culture (UNESCO), from the decade of 1990. The theoretical framework, which supports the study, focuses on Lauraire (2006, 2008, 2011 and 2014); Hengemüle (1997, 2011), Corbellini (1996 and 2002) and Marquiegui (2012). The investigative corpus is composed of documents from the Institute of the Brothers of the Christian Schools and the Regulatory Frameworks of Education resulting from the world education forums, disseminated by UNESCO. As a methodology, the research is of a qualitative nature and of a documentary theoretical nature. The data were analyzed through the content analysis technique, adopting as a unit of analysis thematic axes. With the respect to conceptions about the educator, there are evidences in this investigation that the professional dimension, the pedagogical mediation and the continued training development approach the educator found in documents, that focus on the educational ideals of the Lasallian educator (teacher), and also in the Regulatory frameworks of Education. Concerning the educational demands, we realize a significant alignment between those identified in the Lasallian Educational Mission (MEL) copybooks and the Regulatory Frameworks. With an emphasis on the quality of education, access for all, the inclusion and equity, integral education; the training of skills and basic skills for the exercise of citizenship; in education for the care of the environment and sustainable development. Well-trained educators who adopt active methodologies and employ educational technologies with the educational needs and the need to deepen the responsibility concerning the educational process of children and young people through a greater and better relation between family and school. The detachment between the conceptions of the educator becomes more evident when some documents present an educator who understands his profession as a vocation and associated to the Lasallian Educational Mission and as a professional of education that needs greater dignity due to his low wages, poor working conditions and lack of career development plan. With respect to the educational demands, we infer that the alienation focus on training of students for the interiority (evangelical Christian values) and in the intercultural and inter-religious dialog identified with greater emphasis on MEL copybooks. The demands related to the formation of agents of literacy, educational managers and administrators, as well as the establishment of goals and performance indicators of knowledge has greater prominence and evidence in the Regulatory Frameworks of Education.

**Keywords:** Lasallian Educator. Educational ideals. Regulatory Frameworks of Education. Demands of Contemporary Education. UNESCO.

## RESUMEN

La investigación, de naturaleza cualitativa y de sello teórico documental, tuvo como enfoque de investigación las concepciones sobre el Educador Lasallista y los requerimientos educativos presentes en el Ideario Educativo del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y sus aproximaciones y distanciamientos con las concepciones y los requerimientos establecidos en los Marcos Normativos de la Educación difundidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a partir de la década de 1990. El marco teórico, que apoya el estudio, se concentra en Lauraire (2006, 2008, 2011 y 2014); Hengemüle (1997, 2011), Corbellini (1996 e 2002) e Marquiegui (2012). *El corpus* de la investigación está compuesto por documentos del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y los Marcos Normativos de Educación derivados de los fórums mundiales de educación, difundidos por la UNESCO. Como metodología, la investigación es de naturaleza cualitativa y de sello teórico documental. Los datos se analizaron a través de la Técnica de Análisis de Contenido, adoptándose como unidad de análisis ejes temáticos. En relación a las concepciones sobre el educador, quedó en evidencia que la dimensión profesional, la mediación pedagógica y la formación continuada se acercan al educador encontrado en los documentos que versan sobre el Ideario Educativo Lasallista del Educador (profesor) encontrado en los Marcos Normativos de la Educación. En relación a los requerimientos educativos, percibimos un significativo alineamiento entre aquellas que se identifican en los Cuadernos de la Misión Lasallista (MEL) con los Marcos Normativos. Los distanciamientos entre las concepciones de educador se evidencian más en que unos documentos presentan a un educador que entiende su profesión como vocación y asociación a la Misión Educativa Lasallista y otro como un profesional de la Educación (profesor, agente) que carece de una mayor dignidad por causa de su baja remuneración, condiciones inadecuadas de trabajo y ausencia de un plan de desarrollo de carrera. En relación a los requerimientos educativos, inferimos que las distancias se concentran en la formación de los estudiantes hacia la interioridad (valores evangélico-cristianos) y en el diálogo intercultural e inter-religioso identificados con un mayor énfasis en los Cuadernos MEL. Los requerimientos relacionados con la formación de agentes de alfabetización, gestores y administradores educativos, así como el establecimiento de metas e indicadores de desempeño de conocimiento se destacan y evidencian mejor en los Marcos Normativos de la Educación.

**Palabras-clave:** Educador Lasallista. Ideario Educativo. Marcos Normativos de Educación. Requerimientos de la Educación Contemporánea. UNESCO.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Técnica de análise de conteúdo.....	47
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas de Campo.....	27
Quadro 2 – Pesquisas bibliográficas ou documentais.....	30
Quadro 3 – Pedagogos do período Renascentista.....	56
Quadro 4 – Necessidades e Respostas Educativas identificadas no Guia das Escolas Cristãs.....	68
Quadro 5 – Guia das Escolas Cristãs - Eixos Temáticos.....	72
Quadro 6 – Meditações para o Tempo de Retiro.....	86
Quadro 7 – Meditações para o Tempo de Retiro – Eixos Temáticos.....	86
Quadro 8 – Cartas autógrafas de João Batista de La Salle.....	100
Quadro 9 – Cartas autógrafas de São João Batista de La Salle – Eixos Temáticos.....	102
Quadro 10 – Cadernos MEL: Ênfases e denominações relativas ao Educador Lassalista.....	111
Quadro 11 – Demandas educacionais Cadernos MEL - Eixos temáticos.....	121
Quadro 12 – Demanda educacional: Formação dos educadores.....	121
Quadro 13 – Demandas educacionais: Educação integral e integradora.....	128
Quadro 14 – Demandas educacionais: Educar para a interioridade e a transcendência....	136
Quadro 15 – Demanda educacional: Aperfeiçoar a relação escola-família.....	139
Quadro 16 – Demanda educacional: Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios.....	143
Quadro 17 – Demanda educacional: Diálogo intercultural e inter-religioso.....	148
Quadro 18 – Demandas educacionais: Educação ambiental e o desenvolvimento sustentável.....	152
Quadro 19 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) - Eixos temáticos.....	162
Quadro 20 – Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (2000) - Eixos temáticos.....	167
Quadro 21 – Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015b) – Eixos temáticos.....	176
Quadro 22 – Síntese das Aproximações e distanciamentos I.....	191
Quadro 23 – Síntese das Aproximações e distanciamentos II.....	199

Quadro 24 – Guia das Escolas Cristãs.....	222
Quadro 25 – Cartas autógrafas de João Batista de La Salle.....	226
Quadro 26 – Meditações para o Tempo de Retiro.....	229
Quadro 27 – Cadernos MEL.....	232
Quadro 28 – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.....	258
Quadro 29 – Proposta Educativa Lassalistada Província La Salle Brasil-Chile.....	259

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C	Cartas Autógrafas de São João Batista de La Salle
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CG	Capítulo Geral (Assembleia) do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs
CL	Cahiers Lasalliens
EPT	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
GE	Guia das Escolas Cristãs
M	Meditações de João Batista De La Salle.
MF	Meditações para as Festas
MR	Meditações para o Tempo de Retiro
MEL	Missão Educativa Lassalista
ONU	Organização das Nações Unidas
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PERLA	Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano
R	Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs
RC	Regras Comuns
RELAL	Região Latino-Americana Lassalista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Pressupostos epistemológicos da investigação.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Caracterização do estudo.....</b>	<b>23</b>
<b>2.3</b>	<b>A relevância da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
2.3.1	<i>Relevância pessoal-profissional.....</i>	25
2.3.2	<i>Relevância acadêmico-científica.....</i>	27
2.3.3	<i>Relevância social.....</i>	40
<b>2.4</b>	<b>O problema, os objetivos e a tese da investigação.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5</b>	<b>O corpus investigativo.....</b>	<b>44</b>
<b>2.6</b>	<b>Técnica de análise dos dados.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS: DAS ORIGENS À CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>O Instituto nas origens.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>João Batista de La Salle: o educador e pedagogo.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>A Rede La Salle na contemporaneidade.....</b>	<b>58</b>
3.3.1	<i>Rede La Salle Internacional.....</i>	59
3.3.2	<i>Região Latino-americana Lassalista (RELAL).....</i>	60
3.3.3	<i>Rede La Salle Brasil-Chile.....</i>	60
<b>4</b>	<b>O IDEÁRIO EDUCATIVO DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>O Guia das Escolas Cristãs.....</b>	<b>64</b>
4.1.1	<i>Eixo temático 1 –Mestre do cuidado.....</i>	72
4.1.2	<i>Eixo temático 2 –Mestre da fé cristã.....</i>	78
4.1.3	<i>Eixo temático 3 – Mestre competente.....</i>	81
<b>4.2</b>	<b>O educador nas Meditações de João Batista De La Salle.....</b>	<b>84</b>
4.2.1	<i>Notas sobre as Meditações de João Batista De La Salle.....</i>	84
4.2.2	<i>Concepções sobre o educador presentes nas Meditações para o Tempo de Retiro.....</i>	86
4.2.2.1	<i>Eixo temático 1 – O ser do educador (Vocacionado).....</i>	87
4.2.2.2	<i>Eixo temático 2 – O fazer do educador.....</i>	92

<b>4.3</b>	<b>O educador nas Cartas autógrafas de João Batista De La Salle.....</b>	<b>99</b>
4.3.1	<i>Notas sobre as Cartas autógrafas de João Batista De La Salle.....</i>	99
4.3.2	<i>Concepções sobre o educador presentes nas Cartas autógrafas de João Batista De La Salle.....</i>	100
4.3.2.1	Eixo temático 1 – Cultivo da relação com Deus.....	103
4.3.2.2	Eixo temático 2 – Competências do Educador (Espírito de zelo).....	105
<b>4.4</b>	<b>O educador e as demandas educacionais nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL).....</b>	<b>110</b>
4.4.1	<i>Notas sobre os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL).....</i>	110
4.4.2	<i>Concepções sobre o educador presentes nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL).....</i>	111
4.4.3	<i>Demandas educacionais nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista.....</i>	120
4.4.3.1	Eixo temático 1 – Formação dos educadores.....	121
4.4.3.2	Eixo temático 2 – Educação integral e integradora.....	128
4.4.3.3	Eixo temático 3 –Educar para a interioridade e a transcendência.....	136
4.4.3.4	Eixo temático 4 – Relação escola e família.....	139
4.4.3.5	Eixo temático 5 – Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios.....	143
4.4.3.6	Eixo temático 6 – Diálogo intercultural e inter-religioso.....	148
4.4.3.7	Eixo temático 7 – Educação ambiental e o desenvolvimento sustentável.....	152
<b>4.5</b>	<b>O educador na Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile.....</b>	<b>155</b>
4.5.1	<i>Notas sobre a Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile.....</i>	155
4.5.2	<i>Concepções sobre o educador presentes na Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile.....</i>	156
<b>5</b>	<b>MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO DIFUNDIDOS PELA UNESCO.....</b>	<b>159</b>
<b>5.1</b>	<b>Notas introdutórias.....</b>	<b>159</b>
<b>5.2</b>	<b>A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem.....</b>	<b>162</b>
5.2.1	<i>Eixo temático 1 – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas.....</i>	163
5.2.2	<i>Eixo temático 2 – Universalidade do acesso à educação e a promoção da</i>	

	<i>equidade.....</i>	164
5.2.3	<i>Eixo temático 3 – Capacitação e condições de trabalho dos educadores.....</i>	165
<b>5.3</b>	<b>O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos.....</b>	<b>166</b>
5.3.1	<i>Eixo temático 1 – Educação e cuidados na primeira infância.....</i>	168
5.3.2	<i>Eixo temático 2 – Educação primária universal.....</i>	169
5.3.3	<i>Eixo temático 3 – Aprendizagem de jovens e adultos.....</i>	170
5.3.4	<i>Eixo temático 4 – Alfabetização de adultos.....</i>	171
5.3.5	<i>Eixo temático 5 – Paridade e igualdade de gênero.....</i>	171
5.3.6	<i>Eixo temático 6 – Qualidade da educação.....</i>	172
<b>5.4</b>	<b>A Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade e inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.....</b>	<b>175</b>
5.4.1	<i>Eixo temático 1 – Educação inclusiva e equitativa de qualidade ao longo da vida.....</i>	176
5.4.2	<i>Eixo temático 2 – Educação de qualidade.....</i>	177
<b>6</b>	<b>O EDUCADOR E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA E OS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO DIFUNDIDOS PELA UNESCO.....</b>	<b>179</b>
6.1	<b>Concepção de educador: aproximações e distanciamentos.....</b>	<b>179</b>
6.2	<b>Demandas educacionais: aproximações e distanciamentos.....</b>	<b>192</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE A – Guia das Escolas Cristãs - Primeira Parte.....</b>	<b>222</b>
	<b>APÊNDICE B – Cartas.....</b>	<b>226</b>
	<b>APÊNDICE C – Meditações.....</b>	<b>229</b>
	<b>APÊNDICE D – Cadernos Mel.....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE E – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.....</b>	<b>258</b>
	<b>APÊNDICE F – Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile.....</b>	<b>259</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de cunho teórico documental tem como foco de investigação as concepções sobre o educador presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre as concepções e as demandas educacionais contemporâneas identificadas nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Insere-se na linha de investigação *Gestão, Educação e Políticas Públicas* do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A referida linha de pesquisa

[...] investiga a gestão de sistemas de ensino e/ou de instituições educativas, no contexto das políticas públicas sociais, considerando as diferentes concepções teóricas de estado e de cidadania. Focaliza os mecanismos de produção das desigualdades sociais e educacionais, confrontando-as com as políticas públicas sociais. Desenvolve pesquisas para subsidiar diagnósticos, análises, proposições, programas e projetos nas áreas das políticas públicas<sup>1</sup>.

O estudo está relacionado com a investigação geral *O direito à educação de qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos*, do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade, coordenado pela orientadora dessa tese e do qual também faço parte. Dentre os documentos que compõem o *corpus* investigativo dessa tese, são utilizados aqueles difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), os quais influenciam as políticas públicas e a gestão educacional, tanto no Brasil quanto nos demais países signatários.

Nas reflexões constantes nesses documentos acerca das demandas educacionais na contemporaneidade, há destaque para a relevância do papel do educador, sua formação e modos de atuação como um dos fatores que podem interferir na oferta de uma educação de qualidade. Tais documentos, cuja ênfase consiste na defesa do direito à educação de qualidade, são centrais nos estudos que estão sendo realizados pelos integrantes do grupo de pesquisa, seja em nível de iniciação científica, mestrado ou doutorado.

O problema de investigação que orientou esta tese foi assim descrito: *Quais são as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e quais as aproximações e os*

---

<sup>1</sup> UNIVERSIDADE LA SALLE- Programa de Pós-graduação em Educação, Linhas de Pesquisa, 2019.

*distanciamentos das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO?*

O objetivo geral foi *analisar quais são as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e quais delas se aproximam e/ou se distanciam das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO.*

Com relação aos objetivos específicos, destacamos:

- a) Descrever as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.
- b) Identificar, nos Marcos Regulatórios da Educação em nível internacional, difundidos pela UNESCO, as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas.
- c) Estabelecer aproximações e distanciamentos entre as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as presentes nos Marcos Regulatórios da Educação.

Com relação à tese, entendemos que as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais, identificadas no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, aproximam-se das concepções e das demandas identificadas nos Marcos Regulatórios de Educação, difundidos pela UNESCO, e sinalizam a atualidade do Ideário Educativo Lassalista. A profissão, compreendida como vocação, associação a um projeto educativo, mediação de relações humanas, configura referências identitárias que particularizam o Educador Lassalista.

A escolha dessa tese ancora-se na necessidade de analisar, juntamente com os autores que sustentam os elementos teóricos desta investigação, a complexidade que envolve o Educador com relação às demandas educacionais contemporâneas.

Quanto ao *corpus* investigativo, este está composto pelos seguintes documentos: *O Guia das Escolas Cristãs, as Meditações de João Batista de La Salle para o Tempo de Retiro, as Cartas autógrafas de João Batista De La Salle, Os Cadernos da Missão Educativa Lassalista, Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, (UNESCO, 2000) e a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e*

*equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015b)* o qual foi analisado com base na Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

A opção nesta tese pelo termo *educador* está alicerçada na concepção apresentada na Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23-24 ), a qual define que:

O Educador Lassalista [...]. Na sua práxis educativa, seguindo o exemplo de Jesus, alia a ternura e a firmeza, amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade.

[...] é um mediador, animador e organizador da aprendizagem e da construção de saberes e sentidos. Sua principal missão é auxiliar os educandos a atingirem aprendizagens significativas e se desenvolverem de maneira integral e integradora. Conhece, acolhe e cuida dos educandos, dando resposta às suas necessidades, que favorecem o seu desenvolvimento pessoal, em comunhão com as famílias; estabelece relação dialógica, de cooperação e de respeito com os educandos e com os outros educadores; está em constante processo de formação para se desenvolver, cada vez mais, como pessoa e qualificar sua práxis pedagógica, tornando-se mais eficaz e eficiente no processo de ensino e aprendizagem, bem como no testemunho de vida e na fidelidade aos princípios orientadores lassalistas.

Além disso, esse documento considera que Educadores Lassalistas são todos “os agentes educativos (Irmãos, professores, funcionários técnico-administrativos e outros colaboradores) que atuam na missão educativa lassalista” (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014, p. 8).

Por *Ideário Educativo* entendemos o projeto educativo e pedagógico elaborado por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos e por aqueles que os sucederam nos mais de 300 anos de história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Tal projeto tem como pressupostos a educação universal e inclusiva, ou seja, o acesso de todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e sociais à educação; formação integral e integradora dos educandos, desenvolvendo equilibradamente as dimensões cognitiva, afetiva e espiritual, integrando conteúdos e valores na vida cotidiana; educação cristã que coloca o Evangelho como a principal inspiração para uma vida ética e comprometida com uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e humana; uma proposta que considera os educandos o centro do processo educativo e pedagógico, uma formação que integra os conteúdos acadêmicos à vida prática, ser bom cidadão e bom cristão; educação eficaz e eficiente focada no desenvolvimento dos educandos, ou seja, com métodos, conteúdos e organização escolar adequada; uma educação participativa pautada por relações cordiais e fraternas entre os membros da Comunidade Educativa, onde todos educam e são educados, independente da condição. Por fim, uma educação aberta às necessidades dos cidadãos e da Igreja, em que os

educadores compreendem seu fazer educativo e pedagógico como um serviço (ministério) confiado por Deus e mediado por uma Instituição e pelas leis civis das nações (HENGEMÜLE, 2007; PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

*O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs* foi fundado por São João Batista de La Salle, sacerdote francês (1651-1719). A primeira obra educativa foi iniciada em Reims, na França, em 1679. Hoje, as obras educativas mantidas pelo Instituto estão presentes em 77 países, nos cinco continentes, contribuindo para a educação de aproximadamente 1 milhão de estudantes, constituindo-se em uma rede educacional que oferta Educação Básica e Superior e formação através dos Centros de Assistência Social e Fundações.

Presentes no Brasil, desde 1907, os Irmãos do Instituto das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas) são responsáveis por 33 escolas de Educação Básica, 05 Instituições de Ensino Superior e 03 Centros de Assistência Social. A Rede La Salle do Brasil integra a Província La Salle Brasil-Chile, unidade administrativa do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Por *demandas educacionais contemporâneas, compreendem-se* as necessidades emergentes no campo da educação, particularmente, aquelas expressas nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista e nos Marcos Regulatórios internacionais de educação difundidos pela UNESCO, a partir da década de 1990.

Feitas tais considerações, a tese está organizada em seis capítulos, sendo que:

No primeiro capítulo, introduzimos a temática investigativa e o contexto geral do estudo realizado.

No segundo capítulo, com *a pesquisa e os procedimentos metodológicos*, apresentamos os pressupostos epistemológicos que embasaram a pesquisa e o pesquisador; caracterizamos e justificamos o estudo em nível de relevância pessoal, acadêmico-científica e social, e, ainda, descrevemos o problema, os objetivos e a tese da investigação.

No terceiro capítulo, *O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: das origens à contemporaneidade*, apresentamos referências sobre o Instituto e contextualizamos a trajetória de João Batista de La Salle enquanto educador e pedagogo.

No quarto capítulo, *O Educador no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, apresentamos as concepções de educador identificadas a partir da incursão feita nos documentos do Instituto.

No quinto capítulo, *Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO*, descrevemos as demandas educacionais contemporâneas constantes nesses documentos.

No sexto capítulo, *O Educador Lassalista e as demandas educacionais contemporâneas: aproximações e distanciamentos entre o Ideário Educativo e os Marcos*

*Regulatórios da Educação Difundidos pela UNESCO*, dedicamo-nos à análise e interpretação dos dados.

Por fim, fazemos nossas considerações finais, listamos as referências e apresentamos os apêndices.

## 2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo desenvolvemos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Inicialmente destacamos os alguns pressupostos epistemológicos que orientaram a organização e o tipo de análise da investigação. Na sequencia, explicitamos a caracterização do estudo e a relevância pessoal-profissional, acadêmica e social da mesma. Por fim, apresentamos o problema, os objetivos e a tese de investigação, bem como o *corpus* investigativo e a técnica de análise utilizada.

### 2.1 Pressupostos epistemológicos da investigação

Inicialmente procuramos situar a perspectiva epistemológica, a partir da qual orientamos a investigação e também nos orientamos enquanto pesquisador. Dentre tantos enfoques possíveis, tomamos como referência os autores Demo (1995); Rovelli (2015); Minayo (2010); Santos (2005, 2010) e Gatti (2002).

O pensador da Educação Demo (1995, p. 28) relativiza o poder da ciência afirmando que ela “é somente um modo possível de ver a realidade, nunca único e final [...]”. O autor nos recorda que a ciência, apesar de suas pretensões de um saber totalizante, é sempre uma visão limitada de um determinado objeto de estudo ou fenômeno. Ou seja, independentemente das ferramentas utilizadas pelo pesquisador, o resultado da investigação será sempre um olhar e resultado circunscrito, parcial, com pretensões de alguma objetividade.

No viés de um saber científico menos prepotente, concordamos com Rovelli (2015, p. 77) quando afirma que “[...] os mitos se nutrem de ciência e a ciência se nutre dos mitos. Mas, o valor cognitivo do saber permanece”. Esse saber que permanece é o saber possível, condicionado e circunstanciado num tempo e espaço, construído pelo investigador desde e a partir de suas condições de possibilidade, sejam elas de cunho objetivo ou subjetivo.

Ao discutir o desafio da pesquisa social, Minayo (2010, p. 9) afirma que na sociedade ocidental “a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de única promotora e critério de verdade”. A pesquisadora das ciências sociais afirma que o campo científico é permeado por conflitos, contradições e dilemas e, por isso, exige que os pesquisadores considerem a historicidade dos conceitos e teorias e a subjetividade como intervenientes significativos. Considerar a historicidade nem sempre é uma tarefa fácil para o pesquisador, pois requer, além de um conhecimento vasto, considerável habilidade hermenêutica.

Santos (2010), no livro *Um discurso sobre a ciência*, apresenta o que ele denomina como “a crise do paradigma dominante” e indica elementos do que considera “paradigma emergente”. Da presente obra destacamos três elementos para nós pesquisadores da educação: a) o conhecimento científico é socialmente construído e, como tal, condicionado pelo ambiente social, econômico, cultural; b) os pesquisadores precisam fortalecer a capacidade de fazer perguntas simples, elementares e inteligíveis; fazer pesquisas que ajudem a dar sentido às práticas e vivências e c) é preciso diminuir as dicotomias pouco fecundas tais como: objetivo/subjetivo, indivíduo/coletivo, teórico/prático.

Santos (2005) também defende que a consciência de nossa cegueira, enquanto desvelamos a cegueira dos outros, deve estar no centro de uma nova atitude epistemológica: a) movimentação prudente; b) pluralidade de conhecimentos e práticas; c) aplicação da ciência edificante e socialmente responsável. Por isso, recomenda que o cientista adote uma atitude vivencial quanto ao seu trabalho concreto e ao impacto dele.

Essas perspectivas nos remetem para a afirmação de que a:

[...] verdade, numa perspectiva contemporânea de ciência, é algo que se coloca inatingível. A verdade é uma abstração. Socialmente falando, verdades podem ser consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis. Em ciência o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por certo tempo (GATTI, 2002, p. 58).

Nessa perspectiva, entendemos que a presente tese não tem pretensão dogmática, mas sim de abrir uma perspectiva de leitura. Esse movimento hermenêutico, por um lado, nos conforta e, por outro, desafia a continuar a aventura das aproximações da realidade, mesmo que aquilo que apresentamos como resultado final tenha consistência apenas por um tempo limitado.

O viés da autora supracitada, pautado por uma ciência que impacta no social, vem ao encontro do pensamento de Santos (2005) quando defende um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Tal reflexão reforça o compromisso ético e social da pesquisa científica e a necessidade de nossa atenção para esse fato enquanto pesquisadores.

Nesse olhar, o sujeito epistêmico não é um ser isolado, mas um sujeito que constrói o conhecimento de forma dialógica e processual, tendo como referências básicas o contexto institucional, o grupo e a linguagem usual. Rovelli (2015, p.78), sobre os fenômenos físicos, afirma que “as coisas do mundo interagem continuamente umas com as outras, e, ao fazer isso, o estado de cada uma traz indícios do estado das outras com as quais interage: nesse sentido, elas continuamente trocam informação sobre si”. Essa imagem dos fenômenos físicos

se demonstra apropriada para compreendermos o que ocorre também no campo científico e social. Aproximando essa discussão do nosso caminho investigativo percebemos que o objeto construído sempre esteve associado às nossas vivências, resultado dos contínuos e insondáveis encontros e desencontros, interações mais ou menos intencionais, conscientes e/ou inconscientes.

Resgatamos uma imagem construída por Nietzsche (1844-1900) para ilustrar a perspectiva itinerante vivenciada pelo pesquisador na construção dos resultados da investigação. Tal reflexão expressa um pouco do que fomos vivenciando ao longo de nosso itinerário.

O andarilho. – Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como um andarilho – embora não como viajante em direção ao um ato último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo o que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e na transitoriedade [...] (NIETZSCHE, 1983, p. 118).

Essa imagem não poderia ser outra, vinda de tal filósofo, que se caracterizou por um pensamento agudo e provocador. Ela foi significativa ao longo do caminho investigativo e nos ajudou a cultivar um *espírito de andarilho*, ou seja, de um itinerante consciente da transitoriedade das suas análises, interpretações e dos seus saberes. Além disso, também permitiu experimentar sentimentos de alegria no movimento e na transitoriedade.

Gatti (2002), referindo-se ao processo da pesquisa e ao pesquisador, destaca: a) a busca de um conhecimento que ultrapasse a compreensão do imediato; b) os conhecimentos serão sempre relativos à perspectiva teórica utilizada, aos métodos empregados, aos critérios de escolha e à interpretação dos dados pelo pesquisador; c) o entendimento de que cada pesquisador cria seu referencial teórico de segurança. A autora complementa afirmando que para o pesquisador é indispensável avigilância quanto suas próprias crenças, valores e formas de ver, acessar e interpretar fenômenos. Entretanto, destacamos que, apesar da busca pela vigilância, é praticamente impossível que nossas crenças e nossos valores não sejam um fator interveniente e condicionante em nossas interpretações e inferências sobre os fenômenos.

A título de síntese, destacamos que pela discussão dos autores supracitados a epistemologia contemporânea sinaliza para a compreensão de que a ciência será sempre um olhar circunscrito, parcial, com pretensões de objetividade. Desse modo, os achados de nossa pesquisa são aproximações e não uma verdade absoluta (DEMO, 1995); o saber que permanece é aquele construído pelo investigador desde e a partir de suas condições de

possibilidades, sejam elas objetivas ou subjetivas (ROVELLI, 2015); o investigador precisa considerar a historicidade dos conceitos e teorias e a subjetividade como intervenientes significativos na pesquisa (MINAYO, 2010); a consciência de nossa cegueira deve estar no centro de uma nova atitude epistemológica (SANTOS, 2005); o cultivo do espírito de andarilho permite ao pesquisador experimentar a alegria na transitoriedade das análises, interpretações e saberes (NIETZSCHE, 1983) e a escolha do problema de pesquisa está alicerçada na história, crenças e valores do investigador (GATTI, 2002).

## 2.2 Caracterização do estudo

A pesquisa de natureza qualitativa e de cunho teórico documental teve como foco de investigação *concepções sobre o Educador Lassalista e demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, aproximações e distanciamentos das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO.*

A pesquisa de natureza qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). A autora ressalta que o ser humano se caracteriza por pensar e interpretar suas ações a partir de um contexto vivenciado e compartilhado com seus semelhantes. Desse modo, a pesquisa qualitativa trabalha com intencionalidades, discursos e representações. Essa perspectiva orientou as interpretações e as inferências na presente investigação.

De acordo com Gil (2011), a pesquisa documental apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, uma vez que as duas modalidades utilizam dados já existentes. No entanto, a principal diferença entre elas, segundo o autor, está na natureza das fontes. A pesquisa documental, em geral, utiliza-se de documentos institucionais; documentos pessoais como cartas e diários; materiais de divulgação; documentos jurídicos; documentos iconográficos e registros estatísticos. Além disso, livros, artigos de periódicos e anais de eventos também podem ser considerados documentos de tipo especial. No presente estudo utilizamos a *pesquisa documental* por conta do material e tipo de análise propostas.

Marconi e Lakatos (2011) chamam a atenção para o acúmulo e o excesso de documentos produzidos e divulgados nos últimos séculos e que isso pode ser um fator prejudicial à pesquisa se o pesquisador não tiver bem definidos seus objetivos. Além disso, sugerem que o pesquisador fique atento aos possíveis riscos com fontes inexatas, distorcidas e errôneas.

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2011, p. 51).

Em nossa investigação ficamos atentos ao critério de seleção do material por conta do grande volume de documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Os documentos de caráter histórico utilizados foram traduzidos da língua francesa à língua portuguesa, em 2012, por ocasião da publicação das Obras Completas de São João Batista de La Salle, facilitando o acesso a fontes seguras e exatas.

Conforme já referido, construímos nossa pesquisa a partir da análise documental, fazendo esforço de captar e construir significados derivados dos documentos analisados, considerando:

[...] que o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imaginava o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as construímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Entendemos que tão importante quanto o relatório final desta investigação foi o caminho investigativo realizado desde a construção do problema de pesquisa até as considerações finais. O itinerário percorrido foi marcado por momentos de dúvidas e convicções, de luzes e sombras, de desânimos e alegrias, muitas delas compartilhadas com os orientadores e outras vivenciadas unicamente pelo pesquisador. Não estará aqui, no espírito de andarilho, a beleza e o encanto da pesquisa que vai muito além das formalidades que o rito acadêmico nos pede?

### **2.3 A relevância da pesquisa**

A escolha de um problema ou objeto de pesquisa está alicerçada na história e no interesse de quem a faz. Esse pressuposto é confirmado por Gil (2011, p. 35) que expressa que “a escolha do problema tem a ver com grupos, instituições, comunidades ou ideologias com que o pesquisador se relaciona”. Essa perspectiva esclarece que qualquer investigação, desde sua concepção, está permeada de ideias, sentidos e crenças compartilhados por uma determinada comunidade, instituição e pesquisador. Percebemo-nos contemplados em tais reflexões do autor por considerar que estamos mergulhados num universo de sentidos

construídos e compartilhados pelos membros do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Seria muito complexo e praticamente impossível pensar-se fora dessa perspectiva, mesmo considerando a necessidade de rigor científico que nos alertou Gatti (2002).

Feitas tais considerações, passamos na sequência à explicitação das justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social à investigação realizada.

### 2.3.1 Relevância pessoal-profissional

A mobilização pessoal para esse estudo tem relação com minha trajetória pessoal-profissional e é motivada, principalmente, pela minha relação de cumplicidade e pertencimento ao Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, desde 1991. Meu contato com o mundo da educação foi e continua sendo mediado<sup>2</sup>, em grande parte, pelos princípios, valores, pela formação e práticas educativas e cristãs vivenciadas nesse meio, seja na condição de estudante, de educador, gestor, formador ou religioso membro desse Instituto desde 1999. Posso afirmar que continuo constituindo-me um educador lassalista no cotidiano de minha *práxis*<sup>3</sup>, principalmente por compartilhar crenças, valores e atitudes com outros educadores da Rede La Salle<sup>4</sup>.

Entendo que a identidade da pessoa é forjada no pertencimento a diferentes instituições ao longo de sua vida, pois é nelas e, através delas, que a pessoa se *autointerpreta* (LARROSA, 1994). Concordo com o autor que compreende a educação como uma instituição que não apenas transmite conteúdos “exteriores”, mas também um repertório de modos de experiência de si (LARROSA, 1994). Aproximando tal reflexão de minha trajetória, percebo que fui conhecendo e “incorporando” progressivamente o repertório lassalista – crenças, valores, atitudes, práticas - e forjando-me educador por estar mergulhado numa história e cultura institucional de mais de 300 anos. Os múltiplos processos interativos e de alteridade

---

<sup>2</sup> A mediação tem o objetivo de construir habilidades no sujeito, a fim de promover sua plena autonomia. A mediação parte de um princípio antropológico positivo e é a crença da potencialização e da perfectibilidade de todo ser humano [...]. Assim, devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa (TÉBAR, 2011, p. 74).

<sup>3</sup> Compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, levando a uma ação transformadora. [...]. Toda a vida do educador são atos educativos. Manifesta na sua vida a coerência entre a teoria, a palavra e a sua ação. [...]. Deve-se entender a atividade humana na sua plenitude quando manifesta, pois, a unidade dialética do pensar e do ser. Supera-se também o idealismo de Hegel em que a dialética se constituía num processo teórico de evolução das ideias, sem, contudo, implicar em ação prática (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 325.).

<sup>4</sup> Conceito contemporâneo para designar o conjunto de obras educativas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

vivenciados no seio da Rede La Salle me colocaram, em muitas ocasiões, diante do estranho e me fizeram ultrapassar cosmovisões numa constante aprendizagem e ampliação de horizontes (CASAGRANDE; HERMANN, 2016).

As narrativas ocupam lugar de destaque quando nos referimos à constituição da identidade, onde se entrecruzam elementos pessoais, profissionais e institucionais. Por isso, concordo que *a experiência de si* está constituída em grande parte por:

[...] o que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas [...] (LARROSA, 1994, p. 48).

Em várias ocasiões do meu itinerário pessoal-profissional fui colocado diante da biografia e obra de João Batista De La Salle, da história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, do projeto educativo e da pedagogia lassaliana, que foi sendo forjada através dos séculos, das características e das narrativas acerca do educador lassalista, de formas de pensar e fazer gestão escolar e educativa, de ritos e símbolos, de programas de formação. Essas narrativas e tantas outras, mediadas por membros e comunidades do Instituto, carregam em si inúmeros significados aos quais fui me apropriando e internalizando ao longo da minha trajetória. As histórias, sejam elas ouvidas ou lidas, e essa infinidade de compreensões e experiências vivenciadas nesses vinte e nove anos de trajetória na Rede La Salle me levaram ser o que sou. Posso dizer que nesse processo de pertencimento ao projeto educativo lassalista fui ouvinte, autor, narrador e protagonista.

Na perspectiva de meu autodesenvolvimento, realizei estudo de Mestrado em Educação, concluído em 2013, cuja temática investigativa focalizou *a constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica no contexto de uma das unidades educativas da Rede La Salle*. Os achados daquela pesquisa sinalizaram que: a) as trajetórias pessoais, acadêmicas (formativas) e profissionais são elementos constituidores da profissionalidade docente e dispositivos que potencializam a inovação pedagógica; b) os professores estudados assumem sua profissionalidade na perspectiva de um compromisso ético e social; c) a formação continuada não pode mais ser entendida como uma opção ou escolha pessoal, pois passou a ser um “imperativo”, ditado, principalmente, pelo ambiente das rápidas mudanças socioculturais e tecnológicas; d) a sala de aula é um exímio laboratório

para as práticas pedagógicas inovadoras, onde germinam experiências formativas tanto para os alunos quanto para os professores; e) há um encantamento e um desencantamento pela profissão docente, em muito determinado pelas condições de trabalho e pelo apoio institucional; e f) alguns professores não se reconhecem inovadores em suas práticas pedagógicas, apesar de serem reconhecidos por seus pares e educandos.

Ao realizar a pesquisa no âmbito do Doutorado, reafirmo meu compromisso com o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que se expressa concretamente no serviço ao projeto institucional da Província La Salle Brasil-Chile (REDE LA SALLE BRASIL-CHILE) e busca, em sua visão, *ser reconhecida pela sua excelência educativa*. Tal horizonte, nos últimos anos, vem mobilizando os que se associam à missão educativa lassalista em prol de alternativas que melhor respondam às demandas educacionais contemporâneas. Sinto-me constantemente desafiado a pesquisar sobre os elementos históricos e contemporâneos que mobilizam os educadores a se associarem e a vivenciarem os valores do projeto educativo lassalista. Ao mesmo tempo, percebo que tenho uma responsabilidade e, porque não dizer, uma necessidade existencial de contribuir ainda mais na formação das novas gerações de educadores lassalistas.

### 2.3.2 Relevância acadêmico-científica

Uma tese tem o objetivo de fazer avançar o conhecimento. Nesse sentido, consideramos que a investigação, em questão, complementa pesquisas já realizadas, bem como colabora com futuras investigações acerca do educador lassalista e temas afins.

Nesse viés, no que se refere às dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação situados no Brasil, que focalizam na temática investigativa o Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, tomamos como ponto de partida o mapeamento realizado por Menegat (2016) e complementado por Salami, Menegat e Sarmiento (2017).

Quadro 1– Pesquisas de campo

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
AGUIAR, Raimundo da Silva.	<i>Educação continuada</i> : um estudo sobre a formação continuada como valor educacional na Rede La Salle. Universidade Cidade de São Paulo/Educação.	2009	M
BORDIGNON, Nelso Antonio.	<i>O professor, percursos de vida e seu reflexo na prática educativa</i> : Um olhar psicanalítico-cultural. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação.	2002	M

BORDIGNON, Nelso Antonio.	<i>Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior: um estudo de caso.</i> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul./Educação.	2009	D
CONSTANTE, Robson da Silva.	<i>Blog Memória Digital do Laboratório 24 Horas do Curso Ciência da Computação do Unilasalle, Canoas-RS.</i> Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.	2013	M
DALVIT, Olavo José.	<i>A gestão nas Instituições de Ensino de Educação Básica – As escolas da Rede La Salle do Rio Grande do Sul.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Administração.	2007	M
DUMKE, Joel Luis.	<i>Juventudes contemporâneas e a construção de identidades no trabalho cooperativo apoiado pelo Tecnosocial/Unilasalle.</i> Centro Universitário La Salle/Educação.	2012	M
FOSSATTI, Paulo.	<i>A produção de sentido na vida de educadores: por uma Logoformação.</i> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul./Educação.	2009	D
JUSTO, Juliana Ludwig.	<i>A formação do professor de educação física na relação teórico/prática na perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel.</i> Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
KOLLING, José.	<i>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.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação.	2004	M
KURYLAK, Edson Luís.	<i>A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica.</i> Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
MARTINS, Carlos Roberto.	<i>O componente curricular LIBRAS na percepção das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Unilasalle – Canoas-RS.</i> Centro Universitário La Salle/Educação.	2009	M
MENEGAT, Jardelino.	<i>A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle.</i> Universidade Católica de Brasília/Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.	2004	M
MINELLA, Katherine Maria.	<i>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.</i> Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.	2014	M
PEREIRA, Edna das Graças Martins.	<i>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.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2009	M
RAMIREZ, Vera Lúcia.	<i>A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior.</i> Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Educação.	2012	D
RIPPEL, Gisele Largura.	<i>Trajetórias da formação inicial de fisioterapeutas: marcas da produção de sentidos.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2012	M
RUI, Laura Rita.	<i>Uma proposta de introdução de conceitos físicos na 8ª série através do som, e algumas importantes curiosidades e aplicações do seu estudo.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Ensino de Física.	2006	MP
SÁ, Antonio Lino Rodrigues de.	<i>Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis-MT.</i> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Filosofia da Educação.	1987	M
SALAMI, Marcelo Cesar.	<i>A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na Educação Básica.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2013	M

SILVA, Charles Dorneles da.	<i>Gestão Educacional: um estudo de caso na Rede La Salle. Centro Universitário La Salle/ Educação.</i>	2011	M
SOARES, Cláudius Jardel Soares.	<i>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.</i>	2009	M
STAUB, Gilmar.	<i>Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.</i>	2013	M
TREVISAN, Suzana	<i>Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente. Centro Universitário La Salle/ Educação.</i>	2013	M
VALANDRO, Élio.	<i>Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular. Centro Universitário La Salle/ Educação.</i>	2008	M

Fonte: Salami, Menegat e Sarmiento (2017, p. 22-24).

Do quadro 1 destacamos que os estudos, em nível de mestrado e doutorado, se potencializaram a partir de (1996), sendo que no ano de 2009 houve uma significativa elevação no número de defesas de dissertações. Em segundo lugar, apontamos que o maior número de dissertações e teses foi defendido em programas de pós-graduação situados na Região Sul do Brasil. E, por fim, sinalizamos que o maior número de pesquisas foram realizadas por Educadores Lassalistas que atuam ou já atuaram na Rede La Salle.

Do conjunto total de 34 dissertações de mestrado, 15 (44,12%) foram realizadas na Universidade La Salle – Canoas/RS (12 no Mestrado em Educação e 3 no Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais), sinalizando para o incentivo dado por esses Programas à realização de estudos que focalizem a Rede La Salle. As dissertações defendidas na Universidade do Vale do Rio dos Sinos e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul totalizam o número de 11 (32,35%), e as 8 (22,53%) restantes foram defendidas em outros programas de pós-graduação.

Quanto à tipologia dos estudos, preponderam as pesquisas de campo, cujo campo empírico é alguma instituição da Rede La Salle. Onze (11) estudos focalizaram Instituições de Educação Básica (SÁ, 1987; MENEGAT, 2004; KOLLING, 2004; RUI, 2006; DALVIT, 2007; VALANDRO, 2008; SOARES, 2009; AGUIAR, 2009; SALAMI, 2013; RAMOS, 2015; SILVA, 2016); treze (13) estudos focalizaram Instituições de Educação Superior (BORDIGNON, 2002, 2009; FOSSATTI, 2009; MARTINS, 2009; KURLAK, 2009; JUSTO, 2009; RIPPEL, 2012; RAMIREZ, 2012; DUMKE, 2012; CONSTANTE, 2013; TREVISAN, 2013; MINELLA, 2014; LEUBET, 2016); dois (2) estudos focalizaram a Fundação Pão dos Pobres (PEREIRA, 2009; STAUB, 2013); e um (1) estudo focalizou a Mantenedora Sociedade Porvir Científico (SILVA, 2011).

Nos estudos citados destacamos que os sujeitos participantes das pesquisas foram, na sua maioria, educadores/professores. Isso demonstra, dentre outras coisas, a relevância que o

educador possui na Rede La Salle. Sua importância e protagonismo são atestados desde o início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, conforme estudos, em nível nacional (HENGEMÜLE, 1997; CORBELLINI, 2002); e internacional (MUÑOZ, 2013; LAURAIRE 2006, 2008, 2011, 2014; MARQUIEGUI, 2018).

Na sequência, o quadro 2 apresenta as pesquisas de cunho teórico (bibliográfica ou documental) que tiveram como centralidade analítica discursiva elementos do Ideário Educativo Lassalista: a) um dispositivo que contribui, como pano de fundo, para a análise reflexiva sobre uma trajetória (BOHN, 2009) e sobre a simbologia religiosa expressa através dos vitrais da Capela São José (SGANZERLA, 2013); b) elemento referencial para a análise de aproximações e distanciamentos com seus modos de tradução em documentos que orientam a ação educativa da Rede La Salle (FOSSATTI, 2002; MENEZES, 2006; CORSATTO, 2007; PIANTKOSKI, 2010); c) fonte analítica de cunho sócio histórico conceitual (CORBELLINI, 1996, 2002; HENGEMÜLE, 1997; BORTOLUZZI, 2006; KNAPP, 2001).

Quadro 2 – Pesquisas bibliográficas ou documentais

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
BOHN, Plácio José.	<i>Quando tocam os tambores: saberes e práticas nas tradições moçambicanas.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2009	M
BORTOLUZZI, Selestino José.	<i>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.</i> Escola Superior de Teologia/Teologia.	2006	M
CORBELLINI, Marcos Antonio.	<i>A Proposta Educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	1996	M
CORBELLINI, Marcos Antonio.	<i>A Sociedade das Escolas Cristãs na França, de 1679 a 1719: contribuição para novos olhares sobre sua origem.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2002	D
CORSATTO, Marcos Luciano.	<i>Princípios pedagógicos e administrativos De La Salle no Guia das Escolas Cristãs.</i> Universidade São Marcos/ Administração, Educação e Comunicação.	2007	M
HENGEMÜLE, Edgard.	<i>La Salle: uma leitura de leituras.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	1997	M
FOSSATTI, Paulo.	<i>Formar e educar: do governo aos modos de ser lassalista.</i> Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Psicologia Social e Institucional.	2002	M
KNAPP, Léo Inácio.	<i>O aluno nos escritos De La Salle.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2001	M
MENEZES, Loiva Teresinha Soares de.	<i>Uma análise gramsciana do conceito de Projeto Político-pedagógico no contexto da Educação Lassalista.</i> Escola Superior de Teologia/Teologia.	2006	M

PIANTKOSKI, Marcelo Adriano.	<i>Princípios Educativos Lassalistas: o currículo prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos-SP.</i> Centro Universitário Moura Lacerda/Educação.	2010	M
SGANZERLA, Zenilde.	<i>Os vitrais da Capela São José do Unilasalle de Canoas-RS: espaço de memória simbólico-religiosa e lassalista.</i> Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.	2013	M
RAMOS, Roberto Carlos.	<i>O processo de construção de um mosaico educacional: reflexões a partir de experiências de gestão em dois contextos desafiadores.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2015	MP
LEUBET, Ângelo Ezequiel.	<i>A Gestão da Qualidade da Educação Lassalista no Brasil.</i> Centro Universitário La Salle - Canoas/Educação.	2016	M
SILVA, Valdir Leonardo da.	<i>Serviço educativo a pobres: a Rede La Salle entre a missão institucional e as recentes implicações da legislação brasileira sobre filantropia educacional.</i> Centro Universitário La Salle - Canoas/Educação.	2016	M

Fonte: Salami, Menegat e Sarmiento (2017, p. 22-24).

Do conjunto de estudos realizados, as pesquisas de Hengemüle (1997) e Corbellini (1996, 2002) merecem destaque pela densidade teórica e perspectiva histórico-analítico-reflexiva. Ambos autores oferecem novos olhares sobre a vida e obra de João Batista de La Salle e dos primeiros Mestres (educadores Irmãos).

As teses totalizam o número de quatro (4); três (3) são de autoria de Irmãos Lassalistas, cujos trabalhos foram defendidos na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1) e na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1), sendo que nesta instituição também foi defendida a quarta tese, de autoria de uma Educadora Lassalista. Dessas quatro (4) teses, três (3) se caracterizam como pesquisas de campo (BORDIGNON, 2009; FOSSATTI, 2009; RAMIREZ, 2012) e uma como pesquisa teórica (CORBELLINI, 2002).

Do conjunto das investigações mapeadas, destacamos as pesquisas de Corbellini (1996, 2002), Hengemüle (1997) e Fossatti (2009) por apresentarem um discurso analítico sócio-histórico relevante para nossa temática investigativa.

Corbellini (1996), defendeu dissertação de mestrado intitulada *Itinerário de uma Proposta Educativa: proposta educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1980*, da qual destacaremos os aspectos mais atinentes ao educador lassalista. A presente investigação reafirmou que desde as origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs o educador foi concebido a partir de uma *dimensão teológica* que o coloca numa condição de pessoa vocacionada a uma missão, ou seja, uma pessoa chamada por Deus para exercer uma função. Como referido por Corbellini (1996), para os Lassalistas, ser vocacionado é um traço de

identidade e, como tal, não fere o reconhecimento e os direitos civis do professor enquanto profissional. Essa compreensão teológica se materializa nas mediações históricas sem desconsiderar a dignidade e profissionalismo docente, que inclui, dentre outras coisas, condições de trabalho e remuneração justa.

Salienta o autor que ser *ministro da Palavra de Deus e cooperador de Jesus Cristo* é um traço da identidade do educador lassalista desde os primórdios do projeto educativo iniciado por João Batista de La Salle e pelos primeiros Mestres e que tal visão teológica não desmerece outras características como habilitação, competência profissional, posição social como trabalhador da educação.

No mesmo estudo, Corbellini (1996) destacou também a *dimensão ética e social* do educador lassalista que se reconhece sujeito transformador em busca de uma sociedade justa, fraterna e solidária. Em outras palavras, sua prática educativa estará sempre pautada pelo compromisso ético e social. Ele é um sujeito de esperança que forma os educandos porque visualiza no presente e vislumbra no futuro uma sociedade com características mais humanas e cristãs. Sua esperança, porém, não vem do verbo esperar, mas do sim “do verbo esperar” (STRECK; REDIN; ZITROSKI, 2010, p. 161-162), pois sua ação educativa eficaz e eficiente não é de um expectador, mas, sim, de um sujeito protagonista.

Hengemüle (1997), em sua dissertação de Mestrado *La Salle: uma Leitura de Leituras*, realizou uma pesquisa caracterizada por uma hermenêutica apurada acerca das leituras que os historiadores da educação realizaram do educador e pedagogo João Batista de La Salle. Dessa investigação destacamos alguns elementos que foram cotejados pelo pesquisador e são atinentes ao tema de nossa pesquisa.

O autor identificou doze aspectos salientados pelos investigadores quando se referem a João Batista de La Salle: 1) generalização e gratuidade do ensino; 2) valorização e promoção da escola popular; 3) organização e administração do ensino elementar; 4) definição do currículo primário; 5) uso da língua materna como base do ensino; 6) adoção, sistematização e difusão do modo simultâneo de ensino; 7) ensino elementar, secundário moderno e educação emendativa; 8) pedagogia fundamentada no conhecimento do aluno; 9) abrandamento da disciplina escolar; 10) um clássico em pedagogia: o “Guia das Escolas Cristãs”; 11) dignificação e preparo do professor primário; 12) fundação de congregação religiosa docente. Tais aspectos foram analisados por Hengemüle em mais de cem páginas de sua dissertação (HENGEMÜLE, 1997, p. 66-67).

Em suas considerações finais, esse autor faz uma síntese provocativa na qual sugere que os autores de futuros textos referentes à História da Educação e da Pedagogia destaquem

de João Batista de La Salle, dentre outros elementos: a) que influenciou significativamente o processo de dignificação e profissionalização do magistério e a criação, por ele, da primeira Escola Normal; b) que tomem cuidado de vê-lo conectado com seu tempo, solidário com seus coconstituidores e realizando seu projeto de forma progressiva; c) que não esqueçam que La Salle teve co-fundadores, ou seja, que ele não é um herói solitário, o patriarca que tudo sabe, que decide tudo, que compõe o Guia das Escolas sozinho; d) que, por mais fundamental que seja o Guia das Escolas, sua leitura ou a leitura sobre ele não é suficiente para compreender a La Salle; e) que estabilidade e gratuidade do ensino aos pobres eram assumidos como compromisso solidário, a ser realizado “juntos e por associação”. Que esse “espírito de corpo” é mais descrito e recomendado nas Meditações e nas Regras Comuns; f) que se lembrem que La Salle foi um místico realista e fundou uma congregação não de Irmãos da Doutrina Cristã, mas das Escolas Cristãs. Seus religiosos são Mestres, não catequistas. Por fim, Hengemüle lança um conjunto de questões relevantes para futuros estudos sobre João Batistade La Salle (HENGEMÜLE, 1997, p. 226-233).

Hengemüle (1997) destaca, ainda, que a proposta educativa lassaliana<sup>5</sup> se caracteriza, entre outras coisas, pela centralidade do Mestre ou do educador. O referido autor explica que João Batista de La Salle não foi exatamente o primeiro e nem o único a iniciar as escolas elementares e a se preocupar com a formação dos Mestres, na França do século XVII. Ele menciona contemporâneos de La Salle, tais como Charles Démia (1637-1689) e Nicolás Roland (1642-1678), os quais também manifestavam preocupação na condução de suas escolas paroquiais. De acordo Hengemüle (1997), o interesse pela formação dos professores foi motivado primeiramente pelos chamados oriundos da própria realidade vivida pelos Mestres do seu tempo.

Os autores mostram La Salle conectado cotidianamente com essa realidade dos Mestres elementares, tropeçando com suas dificuldades, engajado em sua vida. Não só dando-se conta intelectualmente da sua situação, mas sentindo-a em sua própria carne. O que ele vê, conforme os textos, é a falta de Mestres. A falta quantitativa e a ausência qualitativa, isto é, a carência de Mestres bons, aptos e preparados, abnegados e dedicados [...] (HENGEMÜLE, 1997, p. 139-140).

A pesquisa de Hengemüle se caracterizou pela análise de como João Batista de La Salle foi compreendido por autores ligados à História da Educação. Ao referir-se a João Batistade La Salle convém percebê-lo “conectado com seu tempo, solidário com seus co-

---

<sup>5</sup> Nesta investigação, os termos lassaliano e lassalista são utilizados conforme distinção realizada por Hengemüle (2007).

instituidores e realizando seu projeto de forma progressiva [...]” (HENGEMÜLE, 1997, p. 226). O autor destaca que os estudiosos estão de acordo que a principal atuação de João Batista de La Salle foi em favor da dignificação e do preparo do professor primário. Foi nesse contexto que criou uma congregação religiosa composta exclusivamente de docentes, de pessoas vivendo em função da educação e, para os não-religiosos, ele criou a primeira Escola Normal, em 1679.

No aprofundamento dos estudos, em sua tese de doutorado, Corbellini (2002) deu visibilidade aos primeiros Mestres que, juntamente com La Salle, deram início à Obra Lassalista na França, no século XVII e, principalmente, à contribuição destes para a origem da Sociedade das Escolas Cristãs. Sua pesquisa demonstrou, dentre outras questões, que os três grandes biógrafos (Frère Bernard; François-Elias Maillefer e Jean Baptista Blain) escreveram a história das origens do Instituto com um objetivo semelhante: apresentar João Batistade La Salle como fundador de uma congregação religiosa, suas virtudes e qualidades, sua docilidade à vontade e à ação de Deus em sua vida. Entretanto, eles não atentaram para a significativa presença dos primeiros Mestres (Educadores Irmãos) na vida de La Salle e a participação ativa destes na construção do projeto educativo lassalista, desde as origens.

A tese de Corbellini (2002), intitulada *A Sociedade das Escolas Cristãs: França – 1679 a 1719. Contribuição para novos olhares sobre sua origem*, trouxe um viés complementar à visão dos biógrafos supracitados. No nosso entender, a contribuição do autor foi apresentar uma nova definição de papéis dos colaboradores (Mestres) no empreendimento inicial da obra educativa lassalista, fato reafirmado em seu livro *Obra de Deus. E se não fosse?:*

A Sociedade das Escolas Cristãs, cuja finalidade específica era (e 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 culturais diferentes, representadas pelas pessoas de João Batistade La Salle e dos primeiros Mestres-escola 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 (CORBELLINI, 2006, p. 22, grifo do autor).

Em sua investigação, buscou compreender e apresentar como o grupo dos primeiros educadores cristãos (mestres) se moveu, como expressou sua cultura nas práticas cotidianas, como agiu e reagiu diante das normas e regulamentos que determinavam seu modo de ser e de pensar. Em seu estudo, Corbellini (2002) valeu-se do conceito que ele denominou *densidades*

*existenciais* para tratar das representações de um determinado grupo ou indivíduo em momentos mais significativos de sua existência. Conforme o autor:

Chamo de densidades existenciais as situações, em lugares e tempos diferentes, nas quais se estabelecem, de maneira explícita ou implícita, relações de apropriação ou de resistência (de aproximação ou de afastamento), cujo resultado é a reelaboração das representações, que são explicitadas nos modos de ocupar espaços e utilizar os tempos, em discursos falados ou escritos, em práticas culturais (CORBELLINI, 2006, p. 23).

Complementar a esse conceito, utilizou também três *linhas de fluxo: os tempos e os espaços; os discursos e as práticas culturais* para analisar a diversidade e a pluralidade dos membros da Sociedade das Escolas Cristãs nos inícios. Para o referido autor: “As linhas de fluxo perpassam a existência das pessoas e dos grupos em continuidades e descontinuidades dentro das densidades existenciais: são as condições e os processos que determinam as operações de construção dos sentidos” (CORBELLINI, 2006, p. 24).

Essa forma de ler e interpretar as origens do Instituto retirou do esquecimento os Mestres (Educadores Irmãos), que, juntos e associados com João Batista de La Salle, protagonizaram a construção de um projeto educativo inovador para o século XVII. Esse novo viés sobre os primórdios da Sociedade das Escolas Cristãs reconhece que o lugar dos educadores não foi de expectadores, mas, sim, de protagonistas e empreendedores. Hoje, essa perspectiva vem contribuindo para fortalecer a associação e a missão educativa partilhada na Rede La Salle, de modo que cresce, cada vez mais, a compreensão de que os educadores (não Irmãos) também são memória, vivência e garantia do carisma lassalista compreendido como, “[...] um dom do Espírito Santo dado à Igreja, em vista da educação humana e cristã. Os Irmãos partilham, alegremente, a mesma missão com os leigos que se identificam com o carisma lassalista e que o vivem. Juntos garantem a vitalidade do carisma [...]”. (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2015, Art. 19).

Nessa perspectiva, o protagonismo da Missão Educativa Lassalista (MEL) continua sendo compartilhado como fora no início da Sociedade das Escolas Cristãs. A partir do estudo realizado, Corbellini (2002) afirmou que as vivências e as práticas dos primeiros Mestres e João Batista de La Sallesão produto de um processo dialético de afirmações e contradições que foram gradativamente favorecendo a configuração de um jeito particular de fazer educação, o qual se perpetua na contemporaneidade.

O referido autor enfatizou que o início da Sociedade das Escolas Cristãs resultou das várias densidades existenciais, tanto de João Batista de La Salle como dos primeiros Mestres

(Irmãos). As resistências e rejeições de ambos os “lados” induziram o “grupo a se apropriar de espaços e tempos, de práticas, de discursos, para elaborar sua identidade como uma comunidade de Mestres-escolas ocupados em manter as escolas cristãs e gratuitas.” (CORBELLINI, 2002, p. 189). Referente aos Mestres, destacamos a dimensão comunitária como elemento-chave para o sucesso da missão educativa lassalista. Foi em e pela vivência na comunidade que “*juntos e por associação*” João Batista de La Salle e os primeiros Mestres (Educadores Irmãos), na vivência cotidiana de suas densidades existenciais, iniciaram a construção de um projeto educativo que transcendeu tempos, espaços e culturas.

É importante destacarmos que a reputação dos Mestres da França do século XVII não era positiva, estando ela associada à falta de estabilidade no trabalho e pouca preparação para desenvolvê-lo. De acordo com Justo (2003), os Mestres que ensinavam os rudimentos da leitura e do catecismo nas escolas de caridade destacavam-se pela falta de aptidões adequadas e também pela insuficiente disponibilidade para o ministério (serviço).

João Batista de La Salle, num itinerário progressivo de comprometimento com os primeiros Mestres, passou da repugnância e da falta de estima a um zelo inestimável pela boa formação desses mestres. Aqueles que em outro tempo, por seu ofício, não eram considerados senão abaixo de seus serventes domésticos, passaram a ser considerados os criadores e investigadores que ensaiavam suas práticas pedagógicas no cotidiano das primeiras escolas, compartilhando e sistematizando saberes e práticas. O contato com a realidade precária de seus Mestres impactou tão fortemente sua vida que o levou a dedicar mais de 40 anos a formação deles (MARQUIEGUI, 2012, 2018; MUÑOZ, 2013; LAURAIRE, 2014).

Nesse processo, ele vivenciou algumas experiências impactantes de êxodo: do ambiente familiar para juntar-se a um grupo de leigos, da condição clerical e da proteção da Igreja para a insegurança num tempo de Crisandade, da privilegiada condição econômica para o meio pobre e, por fim, do seu *status* social para a inculturação no mundo dos pobres, representados pelos Mestres, alunos, famílias (CORBELLINI, 2002). Esses êxodos levaram La Salle a comprometer-se inteiramente com seus Mestres, passando do estágio de trabalhar para eles, para trabalhar com eles e, por fim, viver com eles. Essa experiência o fez evoluir no conceito que tinha dos Mestres. Como já referido anteriormente, ele iniciou esse itinerário considerando os Mestres inferiores a seus empregados e terminou tendo deles uma ideia e estima elevada, especialmente pela missão, pela função social exercida por eles. Reafirmamos que o envolvimento de João Batista de La Salle com os professores não nasceu por iniciativa e interesse dele, mas a partir dos acontecimentos e das pessoas do seu círculo familiar, eclesial e social (BÉDEL, 1998).

Reforça essa tese o encontro de João Batista de La Salle com o jovem professor Adriano Nyel, em fevereiro de 1679, por ocasião de sua visita à casa das Irmãs do Menino Jesus, que solicitaram a ele ajuda para gerir um orfanato de meninas em Reims.

Esse encontro ilustra o envolvimento inicial de João Batista de La Salle com a educação das meninas, que já era realizada, na França, por meio das congregações religiosas dedicadas ao ensino, mas que tinham preparação mínima. Em outro patamar, os clérigos-mestres, responsáveis pelo ensino dos meninos nas escolas paroquiais, atuavam sem ter clareza da função do ensino. Por outro lado, os leigos (não Religiosos) não podiam se dedicar a tal serviço porque, além de não ter reconhecimento eclesial, não tinham preparação para ensinar. A concepção e a construção da primeira Escola Normal, atribuída a João Batista de La Salle, vem atender à demanda de preparar Mestres (leigos) para o exercício do ensino. Ele sabia que ter Mestres capacitados e aptos para conduzir o processo educativo no cotidiano das escolas era uma forma de garantir maior êxito do projeto que estava sendo empreendido (HENGEMÜLE, 1997, 2011). Em *Uma leitura de leituras*, Hengemüle (1997), aprofunda: a) a centralidade do Mestre e de sua preparação nas preocupações de João Batista de La Salle; b) as motivações que mobilizaram La Salle a interessar-se pelos Mestres primários; c) o tipo de Mestre que La Salle se propunha a formar; d) a ação concreta em vista dessa formação, com destaque para o currículo desenvolvido e as instituições criadas para tal fim, particularmente para a Escola Normal.

Hengemüle (1997), também apresenta algumas características de como deveria ser o Mestre na concepção de João Batista de La Salle: a) é leigo, não sacerdote; b) imbuído de um conceito elevado de sua missão e que se considera um vocacionado para ela; c) é um profissional solidário, dedicado inteiramente e estavelmente à sua tarefa; d) aquele que pratica certas virtudes que o caracterizam e vive sua vocação com realismo místico.

Fossatti (2009), em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa de campo, tipo estudo de caso, com educadores universitários. Em sua análise, chegou a oito (8) categorias quanto à produção de sentido na vida dos educadores: a) realização e êxito na vida; b) querer existencial; c) internalização de exemplos de figuras parentais e educativas que ajudam a caminhar; d) construção do eu no ser para o outro; e) escolhas que fazem crescer; f) vínculo com o outro: pessoa e instituição; g) a invenção de um método; h) processo formativo na dupla face: estudar e trabalhar. Dessa forma, postulou a tese de que “uma pessoa que consegue construir sentido para sua existência terá maiores chances de ter existência bem-sucedida e realizada, desdobrando-se num projeto de vida pessoal e profissional pautado pela construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais” (FOSSATTI, 2009, p. 18).

No capítulo, *A vida do educador: interfaces entre as dimensões pessoal e profissional*, o autor problematizou a vida do educador numa visão integral de pessoa, contemplando suas fases de desenvolvimento e suas interfaces com a construção de seu projeto profissional. Para isso, valeu-se de um conjunto de autores tais como Mosquera (1975; 1987), Justo (1997; 2001), Erikson (1998), Nóvoa (1999, 2000), dentre outros.

Nos achados de sua pesquisa, Fossatti (2009, p. 206) destacou que:

[...] os êxitos, as realizações, as alegrias, a qualificação profissional, a qualidade dos relacionamentos, a abertura ao outro, os vínculos estabelecidos, a originalidade nos modos de ser, saber, fazer e conviver mostram-se o tempo todo como consequência, como resultado de uma existência movida pela produção de sentido.

De acordo com o autor, a produção de sentido ocorre desde o início da existência do sujeito. Por isso, ao final de suas análises, apresenta uma proposta de logoformação, compreendida num sentido amplo, que vai além da educação formal e institucional. A logoformação pode traduzir-se nas respostas que o sujeito vai construindo ao longo de sua vida em termos daquilo que assume de forma livre e responsável.

O estudo de Fossatti (2009), que apresentou a construção de sentido pelos educadores universitários, demonstrou o quanto não podemos separar o eu pessoal do profissional, e que o entrecruzamento deles, somado às condições objetivas e subjetivas das instituições educacionais, são fatores potencialmente intervenientes na construção de sentido por parte dos educadores.

Marquiegui (2012), em sua tese *Aportes de João Batista de La Salle à estima da Profissão Docente*, identificou elementos propostos por La Salle que incidem na estima dos docentes. A releitura desses elementos levou-o a concluir que João Batista de La Salle mantém sua atualidade e continua servindo de inspiração para que os docentes e a sociedade mantenham e fortaleçam a estima por esta profissão.

Em suas análises, Marquiegui (2012) apresentou nove categorias encontradas nos escritos de La Salle que expressam de alguma forma a estima pela profissão docente: 1) profissional de tempo completo; 2) uma pessoa digna de confiança; 3) representante de Jesus Cristo; 4) anjo defensor de seus alunos; 5) o Mestre como irmão maior; 6) pai e mãe espiritual; 7) realização profissional do compromisso batismal; 8) ministros da Igreja e do Estado; 9) criadores de um modelo eficaz e flexível de escola. Cada uma dessas categorias são analisadas ao longo de sua tese e também constam, de forma sintética, no caderno MEL 52. (MARQUIEGUI, 2018, p. 27-36).

O autor alerta que é preciso compreender a linguagem religiosa cristã desde o contexto da França do século XVII, e que tais expressões demonstram a leitura de fé de João Batista de La Salle sobre a profissão docente. Salienta, ainda, que essas categorias nunca foram expostas todas juntas, como um compêndio, por La Salle, e que elas foram reunidas dessa forma na presente investigação, para dar evidência dos aportes de La Salle para a profissão docente. Segundo Marquiegui, essas categorias, em formato de conceitos e metáforas, oferecem elementos suficientes para a estima da profissão docente e favorecem uma compreensão, provavelmente, mais profunda do que pensava João Batista de La Salle no século XVII. De alguma forma, João Batista de La Salle colaborou para os Mestres elevarem o conceito de si mesmos, mostrando-lhes que a essa dignidade correspondia uma responsabilidade da qual deveriam prestar contas. Além disso, animando-os eficazmente nessa responsabilidade, fazendo-os dar-se conta dos frutos que já estavam produzindo e, por fim, convencendo-os que o exercício eficaz dessa sua tarefa tinha uma exigência que era uma específica e adequada formação (HENGEMÜLE, 2011; MARQUIEGUI, 2012). Na abordagem de Marquiegui (2012), fica evidenciada a contribuição de João Batista de La Salle para a promoção da estima da profissão docente, revelando que do seu legado se pode derivar inspirações que ajudam a compreender a realidade complexa da profissão docente e do seu exercício. Essas inspirações continuam atuais, pois a dignidade e a estima pela profissão docente integram algumas das condições para a qualidade da vida profissional e, principalmente, para a qualidade da educação (MARQUIEGUI, 2012).

Por fim, os estudos de Corbellini (1996, 2002), de Hengemüle (1997) e de Marquiegui (2012) se caracterizaram pela perspectiva histórico-analítico-reflexiva, apontando contornos históricos significativos acerca das características dos primeiros Mestres no começo da Sociedade das Escolas Cristãs, posteriormente, Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Já Fossatti (2009), numa perspectiva existencial-analítica, problematiza a produção de sentido do educador na contemporaneidade.

Diante do exposto, destacamos que, na revisão de dissertações e teses ora apresentadas, não identificamos nenhum estudo que focaliza especificamente as concepções acerca do educador lassalista no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e sua interface com as demandas educacionais contemporâneas. Tal constatação indica a originalidade e a relevância acadêmico-científica do estudo realizado.

### 2.3.3 Relevância social

Em 2013, a Rede La Salle Brasil-Chile elaborou o Plano de Formação dos Colaboradores Lassalistas (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2013). Nesse documento estão descritos elementos de identidade da Instituição, com destaque para o Educador Lassalista, que em sua *práxis* integra valores transcendentais como os aspectos da sua competência humana e didático-pedagógica. Dele é exigido que conheça “[...] os recursos de tecnologia e das ciências humanas (em especial da Psicologia, Pedagogia e Sociologia), que o qualificam a utilizar os instrumentos didático-pedagógicos com eficiência e eficácia” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2013, p. 8).

Nesse Plano constam também três programas formativos voltados especificamente aos Colaboradores. O Programa I – “Animação” é de responsabilidade de cada Comunidade Educativa da Rede La Salle. Constitui-se num processo de iniciação, oportunizando aos educadores conhecimentos básicos de João Batista de La Salle, obra pedagógica lassalista, espiritualidade do educador cristão, proposta educativa lassalista, etc. O Programa II – “Aprofundamento” é de responsabilidade das Mantenedoras<sup>6</sup> das Comunidades Educativas. Focaliza conteúdos tais como: identidade pessoal e grupal, missão da escola cristã e identidade lassalista. Já o Programa III – “Qualificação” é de responsabilidade das Mantenedoras, e conta com o apoio das Instituições de Ensino Superior da Rede. Tal programa tem foco na formação continuada dos Educadores, abrangendo temáticas como: gestão escolar, formação docente continuada, lassalianismo, psicologia da personalidade e do desenvolvimento, gestão de pessoas e liderança, gestão estratégica e inovação.

Apesar do Plano de Formação dos Colaboradores ser de 2013, há muitos desafios com relação à implementação dos respectivos Programas. Um primeiro elemento a se destacar é que não há estatísticas acerca do número de Educadores que realizaram um ou mais programas. Um segundo elemento diz respeito à estimativa de que menos 20% dos aproximadamente 5.500 Educadores realizaram o Programa II, e que o Programa III teve apenas uma edição com participação de pouquíssimos colaboradores. Mesmo sem estatística precisa, é fácil notar que, apesar dos esforços empreendidos, há carência na formação dos Educadores da Província La Salle Brasil-Chile.

---

<sup>6</sup> Sociedade Porvir Científico e Associação Brasileira de Educadores Lassalistas.

Compreendemos que a excelência educativa lassalista, requerida pelas gerações contemporâneas, é um dos desafios da atualidade. A partir disso, percebemos que a valorização e a formação dos educadores são caminhos para se alcançar tal meta.

Na medida que os docentes estimam mais sua profissão, valoram mais seu efeito no melhoramento da qualidade de sua própria vida e da educação. Esses novos aportes oferecem novas perspectivas para a formação de novos docentes, sem dúvida. Tudo o que conduz ao um melhoramento na autoestima do docente contribuirá para uma melhor satisfação e desempenho da educação (MARQUIEGUI, 2012, p. 17).

De acordo com Thompson (2009, p. 360), “os seres humanos são parte da história, e não apenas observadores ou espectadores”. Continuando na mesma direção, o autor afirma que “tradições históricas, e a gama complexa de significados e valores que são passados de geração à geração, são, em parte, constitutivos daquilo que os seres humanos são”. (THOMPSON, 2009, p. 360). Desde o início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs a associação e a participação ativa dos educadores nos processos educativos e pedagógicos foram uma questão chave para a construção de respostas eficientes e eficazes às demandas educacionais contemporâneas (CORBELLINI, 2002; LAURAIRE, 2006, 2008, 2011, 2014).

Essas duas primeiras décadas do século XXI têm nos apresentado grandes transformações, numa velocidade extraordinária, que por vezes nos deixa perplexos.

Vivemos em um espaço-tempo complexo, caracterizado por mudanças rápidas e transformação social, econômica, política, tecnológica, científica, religiosa, moral e familiar; uma sociedade globalizada, neoliberal e relativamente democrática; uma crise paradigmática da tradição, dos modelos de ciência, de teoria e de educação; incertezas e de contestação das meta-narrativas e da autoridade moral, política, religiosa e epistêmica; pelo surgimento de novos modos de entender o ser humano, a sociedade e o conhecimento; uma sociedade da informação que nos satura indiscriminadamente de dados e acaba por nos conduzir a certa superficialidade de vida; um momento histórico em que a educação tornou-se uma mercadoria (*commodity*) ou um bem de consumo que se compra e vende no mercado, mais que um direito fundamental do ser humano; uma época de organização de rankings de posicionamento de Escolas e Universidades e de criação de critérios ou “*standards*” de qualidade unilaterais e reducionistas (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, grifo do documento).

Essa complexidade impacta o educador em nível pessoal e profissional, assim como as instituições educativas. Hoje, no cotidiano das Comunidades Educativas, somos confrontados com uma metamorfose sociocultural e desafiados a conduzir o processo formativo e educativo com a mesma energia, eficiência e eficácia das origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Encarar tal desafio não tem sido fácil para os educadores e tão pouco para a instituição.

Em síntese, compreendemos que o educador se constitui progressivamente na sua relação de pertencimento institucional, onde compartilha crenças, princípios, valores e práticas que configuram certo contorno de identidade (CASAGRANDE; HERMANN, 2016; LARROSA, 1994); o educador é ao mesmo tempo pessoa, profissional e instituição (CUNHA, 1998; HOLLY, 2000), por isso, os programas de formação precisam atentar, além da racionalidade técnica, para a constituição da comunidade escolar enquanto *locus* de produção de saberes que passam pela razão e pela emoção (HERMANN, 2002, 2010; CUNHA, 2012). Diante do exposto, entendemos que o presente estudo contribuirá para que os educadores da Rede La Salle se reconheçam “herdeiros”, protagonistas e continuadores de uma tradição educativa e pedagógica secular, cuja finalidade é a educação humana e cristã das crianças e dos jovens, especialmente, daquelas e daqueles em situação de vulnerabilidade social e educativa.

A educação de excelência está relacionada, em grande parte, com a qualidade da formação dos educadores e com a intensidade de seu pertencimento e envolvimento nas respostas educacionais. O engajamento do educador na vida da Comunidade Educativa é a forma mais concreta de participar ativamente no processo de transformação científica, cultural, social, política e econômica da sociedade e, também, de manter vivo o Ideário Educativo no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

## **2.4 O problema, os objetivos e a tese da investigação**

Tendo presente a mobilização pessoal-profissional, o mapeamento de estudos já realizados e as possíveis contribuições sociais da investigação, passamos a delimitar o foco da pesquisa, descrito através do problema, dos objetivos e da tese.

A presente pesquisa nos desafiou a construir um caminho investigativo que integrasse o pensar lógico-formal com elementos de caráter mais intuitivo. No sentido formal, Eco (2008) sugere quatro regras para a escolha do tema: a) que o tema responda aos interesses do pesquisador; b) que as fontes de consulta sejam acessíveis; c) que as fontes de consulta sejam manejáveis; d) que a metodologia da pesquisa esteja ao alcance da experiência do pesquisador.

Entendemos que as fontes, principalmente as de caráter histórico, apesar de acessíveis, exigiram maior cuidado no trato dos dados. A metodologia, já experimentada nos estudos de Mestrado, continuou sendo um desafio constante neste estudo.

Com relação à temática, Gatti (2002) compreende que a construção de um problema investigativo pode ser considerada a parte central de um projeto de pesquisa. Seu processo é, geralmente, exigente e complexo e envolve uma adequada formulação dentro de uma certa perspectiva de análise, nesse panorama “saber enunciar problemas exige experiência e maturação diante de uma temática” (GATTI, 2002, p. 57). Em contrapartida, de acordo com Gil (2011, p. 33), “na acepção científica, problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”. Para o autor, não existem regras rígidas para a elaboração do problema de pesquisa. Na prática funcionam as recomendações de pesquisadores mais experientes, que podem ser sintetizadas em critérios, tais como: a) o problema deve ser formulado como pergunta; b) deve ser delimitado; c) expressar clareza, por isso deve ser preciso; d) conduzir a uma pesquisa factível; e) ser ético (GIL, 2011).

Reconhecemos que a construção do problema foi um dos principais desafios para nossa investigação, principalmente, no que diz respeito à delimitação e clareza.

Nas palavras de Minayo (2010, p. 39) “a construção de um objeto de estudo científico constitui um verdadeiro exercício contra a ideia de que as coisas estão dadas na realidade e que basta estar atento ao que acontece no cotidiano”. Nesse sentido, o apoio de revisões bibliográficas e o mapeamento de estudos já realizados são grandes aliados do pesquisador. No decorrer de nossa trajetória investigativa, além de mapear os estudos já realizados, ficamos atentos às questões tratadas por outros pesquisadores. Algumas referências bibliográficas foram identificadas ao longo do caminho e inseridas em nosso estudo, quando consideradas pertinentes.

Tendo presente tais considerações, delineamos como problema de investigação: *Quais são as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e quais as aproximações e os distanciamentos das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO?*

Com base no problema de investigação, o objetivo geral do estudo foi: *analisar quais são as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e quais as aproximações e os distanciamentos das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO.*

Em relação aos objetivos específicos, destacamos:

- a) Descrever as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

- b) Identificar, nos Marcos Regulatórios da Educação em nível internacional, difundidos pela UNESCO as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas.
- c) Estabelecer aproximações e distanciamentos entre as concepções sobre o educador e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as concepções e demandas presentes nos Marcos Regulatórios da Educação.

Com relação à tese, entendemos que as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais, identificadas no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, aproximam-se das concepções e das demandas identificadas nos Marcos Regulatórios de Educação, difundidos pela UNESCO, e sinalizam a atualidade do Ideário Educativo Lassalista. A profissão, compreendida como vocação, associação a um projeto educativo, mediação de relações humanas, configura referências identitárias que particularizam o Educador Lassalista.

A escolha dessa tese ancora-se na necessidade de analisar, juntamente com os autores que sustentam os elementos teóricos desta investigação, a complexidade que envolve o Educador com relação às demandas educacionais contemporâneas.

## **2.5 O *corpus* investigativo**

Ao utilizar um conjunto de documentos, partilhamos a compreensão de Flick (2009, p. 232), que afirma 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).

Mediante a consideração de Flick (2009), entendemos que os documentos selecionados para o estudo possuem a particularidade de terem sido elaborados com a finalidade de difundir e socializar o Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas

Cristãs entre os Irmãos e seus Colaboradores (educadores), compreendidos como todos aqueles que atuam nas Comunidades Educativas, independentemente se exercem funções de docência e/ou administrativa. Dessa forma, ficam identificados o objetivo e os destinatários de tais documentos.

Na presente pesquisa constituímos o *corpus* investigativo em duas partes. A primeira composta por documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs que representam o Ideário Educativo; a segunda, pelos documentos oriundos dos Fóruns Mundiais de Educação que se tornaram os Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO, a partir da década de 90, com projeção até 2030.

Da primeira parte destacamos: *O Guia das Escolas Cristãs, as Meditações de João Batista de La Salle para o Tempo de Retiro, as Cartas autógrafas de João Batista De La Salle, Os Cadernos da Missão Educativa Lassalista*. Da segunda parte destacamos: *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, (UNESCO, 2000) e a Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015b)*.

Esse conjunto de documentos foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, que é descrita na próxima seção.

## **2.6 Técnica de análise dos dados**

Em *Análise de Conteúdo*, Bardin (2016, p. 45) afirma que “o analista é um arqueólogo”, que trabalha com vestígios que se manifestam nos dados e fenômenos. Consoante a isso, destaca que a análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem.

Já Gadamer (2011, p. 29) afirma que “compreender e interpretar textos não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo”. Entretanto, quando se trata de uma pesquisa acadêmica é necessário atenção e tratamento cuidadoso dos dados.

Conforme Bardin (2016, p. 36).

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de “*fala*” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis [...] (grifo da autora).

A autora não descarta a necessidade de reengenharia por parte do pesquisador na organização de sua análise, uma vez que o conteúdo pode se apresentar de formas distintas e sua análise dependerá da interpretação que se busca como objetivo da investigação.

Para nossa análise seguimos a estrutura das quatro fases descritas por Bardin (2016), iniciando pela *organização da análise*, compreendida como o processo de pré-análise e tratamento dos resultados.

No processo da *pré-análise*, realizamos a *leitura flutuante* com o objetivo de estabelecer contato com uma diversidade de documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e documentos relacionados aos Marcos Regulatórios da Educação da UNESCO. A partir desse exercício, chegamos à *escolha dos documentos* que passaram a constituir o *corpus* da investigação. Para chegar a eles ficamos atentos aos critérios de *exaustividade* que consiste em não deixar de fora elementos por falta de rigor, *representatividade*, que diz respeito à suficiente qualidade da amostragem, de *homogeneidade*, que consiste em manter os critérios de escolha, sem cair em demasiada singularidade e *pertinência*, no sentido de que os documentos devem corresponder aos objetivos da análise. Nesse processo concentramos a atenção às impressões mais gerais e abrangentes do conteúdo.

A partir da leitura dos documentos, fomos elaborando alguns indicadores a partir da frequência e repetição de unidades e temas. Uma vez feito isso, passamos à preparação do material organizando o conteúdo em quadros e eixos temáticos com o objetivo de um alinhamento formal dos textos, em vista do processo de análise.

Com base nos dados organizados, passamos a identificar os dados mais significativos para posterior interpretação e inferências. Seguimos o processo de *decodificação*, definindo unidades de registro (algumas palavras) e as unidades de contexto (um ou alguns parágrafos). Segundo Bardin (2016, p. 136-137),

a unidade de registro existe no ponto de intersecção de unidades perceptíveis (palavra, frase, documento material, personagem físico) e de unidades semânticas (temas, acontecimentos, indivíduos), embora pareça difícil, mesmo existindo correspondência, procurafazer um recorte de natureza puramente formal [...].

Ou seja, a unidade de contexto tem a função de auxiliar na compreensão e codificação da unidade de registro. Conforme a pesquisadora, a referência ao contexto é significativa para o processo de análise, uma vez que exige uma releitura mais abrangente do meio.

Vencidas as primeiras etapas, passamos ao processo de *categorização*, que consiste “numa operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento [...]”. (BARDIN, 2016, p. 147). Nessa fase, passamos a analisar os dados coletados de forma mais profunda, para isso seguimos considerando a definição de categorias explicitadas por Marconi e Lakatos (2011, p.146) como “classe, grupo ou tipo em uma série classificada. Para o estabelecimento de categorias importantes, devem ser observados certos princípios de uma classificação”.

Por fim, passamos à inferência e interpretação dos dados coletados analisados considerando os objetivos de nossa pesquisa e também as referências de outros estudos já realizados.

Figura 1– Técnica de análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Bardin, 2016.

Neste capítulo, discorreremos sobre o processo e os procedimentos da pesquisa em que caracterizamos o estudo e delineamos a estrutura da pesquisa, utilizando como técnica de análise de conteúdo, ao longo de todo o estudo, os quatro elementos: pré-análise; decodificação; categorização; tratamento dos resultados.

No capítulo seguinte, apresentaremos elementos históricos e contemporâneos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a fim de situar o Educador Lassalista no seu contexto.

### 3 O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS: DAS ORIGENS À CONTEMPORANEIDADE

Neste capítulo discorreremos sobre o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nas origens, procurando destacar aspectos do contexto histórico e cultural que impactaram e influenciaram sua natureza e missão; ao mesmo tempo, destacamos João Batista De La Salle enquanto educador e pedagogo; por fim, apresentamos alguns indicadores da Rede La Salle contemporânea, em nível internacional e nacional.

#### 3.1 O Instituto nas origens

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs teve início em 1679, com a abertura da primeira escola para atender os meninos pobres em Reims, na França. A então chamada Sociedade das Escolas Cristãs foi constituída por João Batista De La Salle e um grupo de 12 Irmãos, numa assembleia, em 1694. Entretanto, foi apenas em 1725 que a Sociedade recebeu a aprovação formal por parte da Igreja Católica, por meio da bula papal “*In apostolicae dignitatis solo*”. Enquanto congregação religiosa, é categorizada pelo Direito Canônico da Igreja Católica como um Instituto de Vida Consagrada Apostólica. Daí em diante, passou a chamar-se Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Foi a primeira instituição religiosa composta somente de leigos consagrados, e dedicada, exclusivamente, ao serviço da educação (CORBELLINI, 2002). Em 1694

foram aprovadas as Regras Comuns que regiam a vida dos Irmãos nos quesitos canônicos, trabalho e vida em comum. No mesmo período, 12 Irmãos, juntamente com La Salle, fizeram os votos perpétuos de associação, obediência e estabilidade. Na ocasião, elegeram La Salle como Superior do Instituto e ficou registrado em ata que esta seria a única vez que seria eleito um sacerdote como Superior e nas próximas eleições seriam eleitos somente os Irmãos. Com essa decisão, afastaram as tentativas de padres e bispos que queriam assumir a direção, pois La Salle era o único sacerdote na ordem dos Irmãos. Nesse período o Instituto passava por um momento fecundo e surgiram diversas novas escolas em várias cidades da França e foram produzidos vários subsídios e documentos que fundamentavam as práticas pedagógicas; entre eles estava em elaboração o Guia das Escolas Cristãs (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013, p. 22).

Para melhor compreender o Instituto a partir de suas origens, faz-se necessário, mesmo que sinteticamente, apresentar algumas referências do contexto sócio-histórico da Europa, particularmente da França do século XVII. O Renascimento (séculos XVI e XVII) fez-se

notar como um fenômeno cultural global que influenciou inúmeros aspectos da sociedade, o que inclui a educação e a pedagogia. Esse movimento se expressou de múltiplas formas:

Uma nova antropologia e filosofia da educação. A criação, a organização e a multiplicação de novas instituições escolares e educativas, bastante análogas entre diversos países. O intercâmbio de ideias e concepções, mas também de modalidades educativas, em particular, graças à mobilidade geográfica de grandes educadores e pensadores da época. Uma espécie de internacionalidade da educação. Um verdadeiro nascimento e organização de sistemas escolares em conjunto com outros países europeus, modelos às vezes exportados além-mares, aproveitando as conquistas. E, finalmente, um crescimento significativo da taxa de alfabetização e de escolarização das crianças de ambos os sexos e de todos os meios sociais. (LAURAIRE, 2011, p. 11-12).

É em meio a um conjunto de transformações de ordem econômica, política, ideológica, científica, religiosa e cultural que nasce o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Obviamente, acompanharam esse movimento uma nova concepção de pessoa e de sociedade e, conseqüentemente, novas demandas por formação humana, social, religiosa e cultural.

Porém, de forma paradoxal, em meio à efervescência científica e cultural, a França do século XVII se caracterizou por ser, além de nação mais povoada da Europa, o local onde mais de 80% da população vivia em situação de extrema pobreza, tanto material quanto intelectual. A ignorância, a superstição e o analfabetismo também eram alarmantes. (MUÑOZ, 2013).

Ainda sobre a França do século XVII, cabe lembrar que, em termos religiosos, vivia-se um contexto de Crisandade. Apesar de todo o movimento humanista surgido com o Renascentismo, na vida seguiam-se os preceitos cristãos. No campo religioso, segundo Lauraire (2011, p. 16) “as escolas protestantes e católicas entraram numa vida de concorrência, talvez lamentável, porém, finalmente, proveitosa para a escolarização do povo”. No mundo protestante merecem destaque Lutero e Calvino, pois ambos se mostraram partidários em abrir escolas com o interesse de que seus seguidores pudessem acessar diretamente a Bíblia.

Outro aspecto chave é que, para os protestantes, a escola desempenha um papel social e político, pois, além de facilitar o acesso à Bíblia Sagrada, a leitura e a escrita também era um meio de melhorar a gestão das cidades (LAURAIRE, 2008). Na Igreja Católica ainda não se tinha essa visão, porém foi crescendo gradativamente a compreensão de que a escola era uma instituição fundamental para o desenvolvimento das pessoas, da sociedade e da própria Igreja.

De alguma forma João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos testemunharam o processo de urbanização da França, particularmente das cidades de Reims e Paris. A escolarização, dentro desse contexto, foi se tornando necessária, apesar de que o acesso a ela não ocorreu tão rapidamente (MARQUIEGUI, 2018). Pode-se afirmar que a educação, como um dos direitos fundamentais do ser humano, é bem mais tardia, porém tem seu gérmen nesse período.

La Salle e os primeiros Irmãos, ao instituírem a escola gratuita, não apresentaram nenhuma novidade no que se refere à gratuidade, pois, no século XVII, existiam instituições religiosas que ofereciam o acesso à escola gratuita para os pobres. A novidade das escolas lassalistas estava na instalação de escolas gratuitas para todos os alunos, sem distinção de classe social (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013, p. 19).

Amós Comenio (1592-1670), na *Didática Magna*, já pregava *a educação de todo homem e de todos os homens*. Um pouco mais tarde, o próprio João Batista de La Salle preconiza que a educação é para todos e não deve estar a serviço apenas de alguns. Ele pensa e organiza suas escolas para educar as crianças e jovens de forma global, com destaque para a aprendizagem de um ofício específico e uma formação moral e religiosa que permitisse uma vida integrada na sociedade da época. Conforme Lauraire (2011, p. 22), “um descobrimento do Renascimento – que hoje pode parecer-nos uma evidência – é que toda pessoa humana é educável e transformável”. Dessa premissa emanam demandas educativas que exigiriam espaços e meios de formação para as pessoas e, principalmente, de professores bem preparados para atuar nesses espaços formativos. No contexto católico, era a Igreja que definia o fim e os conteúdos da educação, além de controlar quem podia e quem não podia educar o povo. A escola elementar era considerada, na maioria das vezes, um suplemento de catequese (HENGEMÜLE, 1994, 1997, 2011).

Na França do século XVI, o magistério era, antes de mais nada, uma função eclesiástica. O professor da época era um ajudante do pároco para serviços de vários gêneros, que pouco tinham a ver com as funções de um professor de hoje. Os professores, geralmente, eram chamados de Mestres-escola, como um paralelo aos demais tipos de Mestres.

Nas origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, na França, existiam basicamente quatro tipos de Mestres dedicados ao ensino: 1) *Os Mestres-calígrafos*, similares aos artesãos, tinham sua própria corporação e o privilégio de ensinar a caligrafia e as contas acima das quatro operações matemáticas; 2) *Os Mestres das pequenas escolas*, professores particulares que trabalhavam em escolas pagas; embora escolas “particulares” eram

controlados por espécie de secretário de educação da Diocese; 3) *Os Mestres paroquiais* dedicados ao ensino dos pobres, nas escolas mantidas pelas paróquias; 4) *Os Mestres das congregações religiosas*; congregações majoritariamente femininas (HENGEMÜLE, 2011). Destacamos, entretanto, que há outras formas de classificação dos mestres como podemos encontrar no *Chier Lassalien 61*, onde Lauraire (2008) apresenta seis tipos de mestres.

Na França do século XVII, os professores primários não recebiam formação específica. Em geral iniciavam a função de ensinar imitando os Mestres que eles mesmos tiveram, ou observando a outros. É preciso ter presente que o professor, normalmente, exercia a função apenas parcial. Conforme o contrato com o pároco ou com a comunidade local, ele desempenhava algumas ou várias funções simultaneamente, às vezes de caráter civil, como escrivão, mas, sobretudo, de natureza eclesiástica, tais como: ensinar o catecismo, a limpeza, servir a missa e cantar nela, tocar o sino, acompanhar o pároco na administração dos sacramentos, fazer registro de matrimônio, batizados, enterros. Dessa forma, davam apenas algumas horas de aulas por dia. Havia sacerdotes que exerciam o magistério enquanto não lhes tocava o cargo remunerado de pároco (HENGEMÜLE, 2011).

Em outros casos, estudantes universitários ou egressos do curso de base da Universidade, com o título de Mestre em Artes, se dedicavam a esse trabalho enquanto não encontravam outra ocupação. O resultado disso é que, além de função parcial, o magistério era uma função peregrina, passageira, ou seja, exercida por algum tempo. O professor primário era alguém isolado em pequenas escolas, atendia individualmente alunos de diversos níveis. Em decorrência desses e de outros fatores, a função de Mestre elementar (educador) não é das mais consideradas e muito menos reconhecidas (HENGEMÜLE, 1994, 2011). Esse cenário crítico do Mestre leigo, da França do século XVII, é também referido nos estudos de (MUÑOZ, 2013; LAURAIRE, 2008, 2011). Tendo presente esse contexto, fica mais fácil compreender a insistência de João Batista de La Salle para que, na escola, os professores se dedicassem inteiramente à função de ensinar, focando o tempo e a energia no ensino e acompanhamento dos alunos.

É nesse contexto que João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos passam, progressivamente, a dedicar-se inteiramente à educação, construindo um novo modelo de escola, para um público específico, com novo currículo, com novos métodos, com nova disciplina, que acabou resultando em um novo estilo de Mestre. Os destinatários primeiros dessa nova escola foram os *filhos dos artesãos*, que vagavam pelas ruas, em muitas cidades da França, no século XVII.

Nos seus mais de 300 anos de história, o Instituto, por duas vezes, quase deixou de existir na França. A primeira, por conta da Revolução Francesa (1789) e a segunda, devido às leis de ensino laico, que proibiram o trabalho educativo das escolas confessionais (1904). A segunda causa provocou uma verdadeira “diáspora”, fazendo com que muitos membros saíssem da França migrando para outros países, espalhando nesses locais a experiência pedagógica lassalista (CORBELLINI, 2006).

Ainda sobre esse aspecto, numa dimensão histórica, é significativo considerar que:

[...] ao longo do século XVIII, os Irmãos compreenderam seu papel como sucessores dos tempos fundacionais e asseguraram tanto o reconhecimento civil e eclesial da rede de escolas que haviam desenvolvido com sua identidade dentro da Igreja, segundo os cânones da época. Meio século depois, a Revolução Francesa levou a um mundo de mudanças. E esse mundo os desafiou. Parecia que havia chegado a seu fim. Porém, uma vez reconhecidos e chamados pelo Estado francês, nos inícios do século XIX, e exigidos por recuperar sua identidade, se enfrentaram novas circunstâncias educativas que afetaram seu modo de viver a escola e de pensar sobre a educação. Assim, desde o saber acumulado de sua comunidade, em fidelidade a suas origens, buscaram novamente compreender tanto sua própria identidade como a realidade escolar que surgia. Com acertos e erros, se debateram entre a fidelidade e atenção às novas necessidades. Suas respostas educativas foram, sem dúvida, mais avançadas que suas concepções e perspectivas. E assim chegaram ao fim do século. Há inícios do século XX, a generalização dos estados nacionais assumia a condução de seus sistemas educativos e os Irmãos das Escolas Cristãs se depararam com novos desafios, em mundo muito mais complexo, guerras, ideologias e, sobretudo, o fim da modernidade. Surgia o vasto horizonte das pedagogias e o desenvolvimento das ciências da educação (MUÑOZ, 2013, p. 362).

A extensa citação acima demonstra o dinamismo do Instituto ao longo de diferentes contextos sócio-históricos. Segundo o autor supracitado, o enfrentamento dos desafios de cada época foi e, hoje continua possível, graças a uma comunidade de educadores lassalistas que compartilha uma identidade e um projeto de futuro. O século XXI continua contando com pessoas que, sensibilizadas pelas demandas educacionais, *se associam para manter juntas as escolas a serviço dos pobres*.

### **3.2 João Batista de La Salle: o educador e pedagogo**

João Batista de La Salle nasceu em 30 de abril de 1651, em Reims, na França. Era o mais velho de sete filhos. Seu pai, proveniente de uma família de comerciantes ricos, foi o primeiro da família a exercer a magistratura, exercendo a função de conselheiro do Tribunal daquela cidade, portanto, um homem culto da burguesia. Sua mãe pertencia a uma família nobre, por conta das posses de seus pais (MAILLEFER, 1991, BÉDEL, 1998). Foi ordenado sacerdote, porém nunca assumiu uma paróquia e nem cargos eclesiásticos, pois em sua

trajetória outras demandas o absorveram, particularmente àquelas relacionadas à organização da escola e à formação dos Mestres. Seu primeiro envolvimento com o mundo da educação ocorreu em 1678, quando seu amigo e conselheiro, Cônego Roland, antes de morrer, pediu-lhe que se encarregasse do cuidado da Congregação das Irmãs do Menino Jesus de Reims, que mantinha um espaço para a educação das meninas pobres desta cidade. Um ano mais tarde, João Batista de La Salle já estava abrindo uma escola para os meninos pobres de sua cidade natal, influenciado pelo professor Adrián Nyel e com os fundos da senhora Maillefer (HENGEMÜLE, 2007; JUSTO, 2003).

João Batista de La Salle foi beatificado em 1888 e canonizado em 24 de maio de 1900, pelo Papa Leão XIII. Isto significou o reconhecimento por parte da Igreja Católica de sua heroicidade, de suas virtudes e a capacidade de interceder diante de Deus, e de que os escritos de sua autoria ou atribuídos a ele, estavam conforme a doutrina católica admitida na época. Além disso, em 1950, João Batista de La Salle foi declarado pelo Papa Pio XII padroeiro universal dos professores e dos que se preparam para essa tarefa (CORBELLINI, 2002). Nesse segundo aspecto, destaca-se o trabalho incansável de La Salle pela dignificação do educador, visto que “sua vida, seus escritos e, sobretudo, sua herança pedagógica dão testemunho de um homem comprometido a plenitude em consolidar uma comunidade estável de educadores e um projeto educativo comum” (MUÑOZ, 2013, p. 90).

João Batista de La Salle foi, paulatinamente, envolvendo-se e assumindo várias frentes de educação, desde a abertura e organização de novas escolas, até a fundação de uma Congregação Religiosa. A abrangência de sua atuação foi reconhecida por muitos historiadores da educação que perceberam a sua contribuição:

[...] através das diversas frentes de educação em que atuou e do Instituto religioso que criou, para a difusão do ensino entre as camadas mais populares, a definição de conteúdo e adoção de métodos de ensino na escola elementar, a atenção à realidade do aluno, o estabelecimento de certo estilo de relações educativas, a administração adequada do ensino e a dignificação e preparo do magistério (HENGEMÜLE, 2007, p. 10).

O estudo de Hengemüle (1997), que enfatizou a leitura que os historiadores fizeram de João Batista de La Salle nos livros de História da Educação, reafirma a relevância que o mesmo teve enquanto pedagogo e educador, por mais que, no início de sua trajetória, o campo educativo não fosse algo tão presente em seu horizonte de vida. Como já referido anteriormente, La Salle acabou se envolvendo, paulatinamente, com esse campo; dedicando mais de quarenta anos de sua existência às escolas cristãs e à formação dos Mestres. O bom

funcionamento da escola estava associado à organização e, principalmente, aos Mestres bem formados, pois a competência deles favorecia a empatia dos alunos, como nos recorda Hengemüle (2007, p. 39) “La Salle associa escola de qualidade à escola que funciona bem, de modo organizado e eficiente, e à competência docente de Mestres que são atrativos”. Portanto, escola de qualidade era a que funcionava bem e para isso necessitava de Mestres competentes que favorecessem a permanência das crianças na escola. A história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs conta que

La Salle alugou uma casa e foi morar com os mestres. No mesmo ano, ele abriu mais uma escola que funcionou por pouco tempo. Nesse período ele percebeu a necessidade de organizar o modo de vida dos mestres. Por isso, tomaram a decisão de adotar exercícios comuns diários e se chamaram Irmãos. Nesse período havia muita inquietação por parte dos mestres a respeito do futuro do grupo e das escolas. La Salle consultou várias pessoas de sua confiança e decidiu renunciar ao canonicato e aos poucos foi se desfazendo de seus bens, e com isso, passou a conviver e trabalhar a maior parte do tempo com os mestres (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013, p. 20).

O reconhecimento de João Batista de La Salle por autores relacionados à educação e à pedagogia é algo surpreendente, como afirma Hengemüle (1997, p. 62) “dos 296 textos manuseados para esta dissertação, 224 deles aludem a ele e 72 o desconhecem. O que significa que, aproximadamente, de cada três deles, dois o incluem entre os educadores e/ou pedagogos dignos de menção”. Isso reforça a convicção de que João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos, com maestria e perseverança, erigiram um projeto educativo complexo que atendeu às necessidades concretas das crianças e jovens de seu tempo. Hengemüle (1997, p. 66-67) discriminou um conjunto de aspectos creditados pelos autores como contribuições de La Salle no campo da educação:

O haver cooperado para a progressiva generalização do ensino, considerando-o uma necessidade para as crianças e um dever dos responsáveis por elas, e permitindo o acesso a ele pela gratuidade universal.

O haver reconhecido “o valor da escola popular” (KNECHT, s/d., p. 175) e haver-se entregue à sua promoção.

O haver concorrido ao surgimento da “*civilização escolarizada*”: organização de um espaço e de uma prática escolar, especialmente a nível primário.

O haver influído no estabelecimento de um currículo preciso da escola primária gratuita.

O haver participado significativamente na utilização da língua materna como base do ensino primário.

O haver ajudado na melhoria técnico-pedagógica da escola primária, particularmente com a adoção do modo simultâneo de ensino.

O haver marcado presença em várias frentes de ensino, particularmente no ensino elementar moderno e no esboçar-se do ensino secundário e da educação emendativa.

O haver preconizado e praticado uma pedagogia fundamentada no conhecimento do educando.

O haver colaborado para amenizar a disciplina escolar.

O haver elevado o conceito do professor primário, o havê-lo caracterizado como profissional e o haver impulsionado o seu preparo, com a criação da Escola Normal para o professor leigo.

O haver redigido um manual “*clássico de pedagogia*”: *O Guia das Escolas Cristãs*.

O haver criado a primeira congregação docente constituída só de religiosos Irmãos (não sacerdotes), que continuou e internacionalizou a sua ação educativa (grifos do autor).

Cada um dos aspectos acima destacados pelo autor foram analisados ao longo de sua dissertação. Eles nos dão uma visão ampla e, ao mesmo tempo, específica de quem foi e o que fez João Batista de La Salle desde o binômio educador-pedagogo. Há de se ter presente o que foi defendido por Corbellini (2002), ou seja, sem retirar o mérito de João Batista de La Salle, é preciso reconhecer que muitos dos empreendimentos acima referidos são resultado de um trabalho coletivo com os primeiros Mestres e não um trabalho solitário. Esse aspecto também é endossado e ressaltado por Hengemüle (1997).

Lauraire (2011), em trabalho sobre o *Guia das Escolas*, classificou os pedagogos do período do Renascimento em três grupos:

Quadro 3 –Pedagogos do período Renascentista

Pedagogos Práticos	Pedagogos Teóricos	Pedagogos Utópicos
Os Jesuítas, José de Calasanz, Mestres de Porte-Royal, Peirre Fourier, Jacques de Batencourt, Charles Demia, Nicolás Barré, <b>João Batista De La Salle</b>	Juan Luís Vives, Montaigne, Erasmus, Comenio, Locke, Fenelón	Juan Luís Vives, Erasmus, De Vittorino da Feltre

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lauraire (2011, p. 27-30).

O autor salienta que essa divisão não deve ser entendida de forma rígida, pois, em vários casos não há oposição entre os pedagogos de um grupo e outro. Pelo contrário, há numerosas similaridades entre os práticos, teóricos e utópicos. Ele destaca também que há fenômenos sociais e culturais, que, pela complexidade, não se deixam encerrar numa simples leitura de documentos.

Como podemos perceber, La Salle encontra-se entre os pedagogos práticos. Segundo Lauraire (2011), João Batista de La Salle não foi apenas prático. Durante as visitas que realizava às escolas foi um observador dos Mestres na sala de aula, substituiu algum Mestre por curto tempo, mas não se imagina que tenha tido uma experiência real de ensino primário popular, pois, inclusive não se preparou especificamente para isso. Foi teórico, e isso se pode

comprovar pelos seus inúmeros escritos. Foi utópico no sentido do seu otimismo, sua confiança nas possibilidades transformadoras da escola que ajudou a construir. Por fim, podemos dizer que foi utópico, prático e teórico, porque o modelo de escola erigido por ele e os primeiros Irmãos assegurou a promoção das crianças e dos jovens, sob as dimensões profissional, pessoal, social e cristã.

De João Batista de La Salle cabe também destacar que ele foi um precursor no campo da formação de professores, fundando em 1685 a primeira escola normal (Magistério). Ele “queria que seus Mestres fossem profissionais competentes e dedicados, inteira e estavelmente, ao magistério; comunitários em seu espírito e vivência; e humana e cristãmente exemplares” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2004, p. 33). A formação de professores, portanto, é também um elemento que identifica o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Havia várias propostas de abertura de escolas, mas o que impedia a expansão do empreendimento era a pouca qualificação dos mestres. Para resolver esse problema, em 1685 La Salle iniciou com os mestres a preparação e ensino de técnicas para a docência. Certamente aqui reside uma das grandes contribuições de La Salle: a criação de uma escola de preparação de professores primários. Nascia a Escola Normal, o Curso de Magistério (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013, p. 21).

João Batista de La Salle, com os primeiros Irmãos, deu início à Sociedade das Escolas Cristãs e, juntos, progressivamente, deram origem a uma nova família religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs. A primeira teve sua originalidade comprovada pela reforma profunda empreendida por La Salle e os primeiros Mestres para garantir a eficácia de sua educação. A elaboração do Guia das Escolas Cristãs, a qualificação dos Mestres e o trabalho coletivo e cooperativo dos Mestres permitiu a construção de uma escola eficaz que satisfazia as necessidades básicas de aprendizagem das crianças e jovens. A segunda é paralela à primeira, uma não pode ser compreendida sem a outra. Da necessidade de se ter Mestres bem preparados e dedicados inteiramente à educação humana e cristã nasce uma congregação religiosa formada somente por leigos, algo impensado até então no seio da Igreja Católica (LA SALLE, 2012).

Por fim, podemos afirmar que João Batista de La Salle configurou, com os primeiros Irmãos (mestres), o horizonte inspirador do Instituto das origens. Ele percebeu que a eficácia dos processos educativos dependia da unidade pedagógica para responder às necessidades educativas dos meninos pobres da França do século XVII. Para levar adiante esse projeto,

reuniu os Mestres em comunidades e, gradativamente, configurou com eles um ideário pedagógico e um estilo de vida (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 6).

Os milhares de educadores lassalistas, nesses mais de 300 anos de história, souberam, não sem dificuldades, manter o foco nos destinatários do projeto educativo, as crianças e os jovens, especialmente os mais necessitados de uma educação humana e cristã. Formar o cidadão e o homem na fé sempre esteve no horizonte daqueles que protagonizaram a história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e o fizeram chegar ao século XXI com muita vitalidade.

### 3.3 A Rede La Salle na contemporaneidade

O conceito de Rede La Salle é bastante recente e está relacionado, em grande parte, aos avanços tecnológicos e de comunicação ocorridos nas últimas quatro décadas. A partir da era digital e das conexões, muitas instituições passaram a se conceber, se organizar e funcionar como rede. Além disso, há de se destacar a globalização cultural e econômica, que tem exigido que as instituições se reorganizem administrativamente. O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, hoje, é compreendido como uma grande rede de educação; organizado em comunidades educativas, que promovem a formação das pessoas em vista de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Em termos canônicos (religiosos), a Rede La Salle segue uma estrutura em nível internacional, regional e local.

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, desde as origens, desempenha sua ação educativa como Igreja Católica, seguindo as orientações sinalizadas pelo magistério da Igreja, nos discursos do Papa Francisco, particularmente evidenciados em documentos oficiais da Igreja, como: *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*<sup>7</sup>, *Laudate Si*<sup>8</sup> e *Amoris Laetitia*<sup>9</sup>. Os respectivos documentos expressam a visão da Igreja Católica nos campos social, ambiental (casa comum) e familiar. Eles denunciam situações críticas sociais e, ao mesmo tempo, apresentam a educação como um dos caminhos para a superação das desigualdades sociais,

---

<sup>7</sup> VATICAN. Conselho Pontifício Justiça e Paz. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja**: a João Paulo II Mestre de Doutrina Social Testemunha Evangélica de Justiça e de Paz. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2004.

<sup>8</sup> VATICAN. Conselho Pontifício Justiça e Paz. **Carta Encíclica *Laudato Si'* do Santo Padre Francisco Sobre o Cuidado da Casa Comum**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, [2015?].

<sup>9</sup> VATICAN. Conselho Pontifício Justiça e Paz. **Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris Laetitia* do Santo Padre Francisco**: aos Bispos aos Presbíteros e aos Diáconos: às Pessoas Consagradas: aos Esposos Cristãos e a Todos os Fiéis Leigos Sobre o Amor na Família. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, [2016?].

crescimento do respeito da dignidade humana e a preocupação com comportamentos autossustentáveis e menos agressivos ao meio ambiente.

Outro aspecto a destacar é que a ação educativa desenvolvida na Rede La Salle é resultante da ação conjunta dos Irmãos Lassalistas e Colaboradores. Os Irmãos Lassalistas são Religiosos Educadores, que inspirados nos ensinamentos de João Batista De La Salle e dos primeiros Mestres (Irmãos), dedicam a vida à educação humana e cristã da juventude. Já os Colaboradores, são todos os que exercem alguma função docente ou administrativa a partir de um contrato de trabalho, e também o fazem inspirados nos ensinamentos de La Salle e dos primeiros Irmãos. Ambos, na Igreja Católica, são considerados leigos, e dedicam-se à formação das atuais e futuras gerações.

Como já referido anteriormente, a tradição educacional da Rede La Salle remete ao final do século XVII, a São João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos. O principal objetivo dessa Rede é proporcionar *educação humana e cristã às crianças, aos jovens e aos adultos, especialmente aos pobres*. Para cumpri-lo, mantém instituições de Educação Superior, de Educação Básica e de Assistência Social, Fundações em todos os continentes. Ao nos referirmos às Comunidades Educativas, compreendemos os espaços institucionais nos quais a Missão Educativa Lassalista é desempenhada.

### 3.3.1 Rede La Salle Internacional

Com fidelidade criativa aos princípios e à história do Instituto, os Educadores Lassalistas de todas as épocas souberam dialogar com o seu tempo, incorporar elementos teóricos, científicos, metodológicos, históricos e sociais que os auxiliaram a manter a capacidade de reinventar criativamente a forma de fazer educação e o modo de responder proativamente às necessidades que se apresentavam (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 8-9).

Hoje, a Rede La Salle está presente em 79 países nos cinco continentes e educa aproximadamente 1.040.000 estudantes. Está organizada em cinco Regiões<sup>10</sup> que compreendem um conjunto de países e Províncias<sup>11</sup>. Em centenas de Comunidades Educativas (escolas e centros educativos) que atendem crianças, jovens e adultos atuam em torno de 90.000 educadores (as).

---

<sup>10</sup> INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Regiones y Distritos**. Roma, 2018c.

<sup>11</sup> Denominação canônica para designar uma estrutura organizacional de uma Congregação Religiosa.

### 3.3.2 Região Latino-americana Lassalista (RELAL)

A organização da Região Latino-americana Lassalista (RELAL) resulta da decisão da 40ª Assembleia Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Esta Assembleia ocorre de três em três anos, na Colômbia, sede da RELAL. Nela são definidas diretrizes e os planos de ação para a Região Latino-americana e Caribenha. Iniciou suas atividades em janeiro de 1979, em Lima, no Peru.<sup>12</sup> A Região Latino-americana Lassalista é uma das cinco Regiões do Instituto supracitadas. Compreende um conjunto de Províncias e Países, e conta com pouco mais do que 28 mil educadores distribuídos em 285 escolas e/ou centros educativos que atendem em torno de 340.000 estudantes de todas as faixas etárias.

A RELAL tem como missão *facilitar a apropriação do carisma na Região e promover a comunicação e a interdependência no interior dela mesma com as demais Regiões e com o Centro do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.*

Em seu Plano de Ação 2015-2018, estão expressas as quatro prioridades que se desdobram em objetivos, metas e indicadores, programas e projetos. Todas as ações estão focadas em fortalecer o compromisso com a missão educativa e o fortalecimento da identidade lassalista.

### 3.3.3 Rede La Salle Brasil-Chile

A Província La Salle Brasil-Chile integra a Rede La Salle internacional. É uma unidade administrativa do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, tendo sido criada pela Assembleia Constitutiva, em julho de 2011, em São Paulo-SP, Brasil. Regida por um Estatuto aprovado pelo Superior Geral e seu Conselho. Tal assembleia definiu a fusão das extintas Províncias de Porto Alegre, São Paulo e da Delegação do Chile.

Tem como princípios a educação humana e cristã; a qualidade acadêmica, pastoral e administrativa; a internacionalidade e a interculturalidade, numa perspectiva de fé, fraternidade e serviço. Tem como missão “*formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência*” e como visão “*consolidar-nos em uma Rede de Educação Cristã reconhecida por sua excelência*” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 7, grifo do documento).

---

<sup>12</sup>INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Reseña Histórica**. Medellín, CO: Casa Parmenia De La Salle, 2018d.

A Província Salle Brasil-Chile abrange Comunidades Educativas<sup>13</sup> em três países: Brasil, Chile e Moçambique. Nela atuam cerca de 5700 educadores que atendem aproximadamente a 56 mil estudantes, em 57 Comunidades Educativas. Dada a abrangência geográfica e cultural, Irmãos e Colaboradores se esforçam por configurar permanentemente um horizonte comum que valorize a unidade na diversidade.

Sua proposta educativa intenciona: a) expressar uma releitura da identidade lassalista que anima a missão educativa institucional; b) construir um horizonte comum de compreensão e de ação para a missão educativa; c) estabelecer diálogo com a sociedade contemporânea, gerando respostas atuais às principais questões que envolvem o campo educacional; d) projetar suas ações pedagógicas e pastorais, considerando a legislação educacional vigente; e) explicitar entendimentos e opções institucionais sobre os principais processos e procedimentos presentes na ação educativa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 9).

Na Província La Salle Brasil-Chile, os educadores compartilham concepções pessoais, grupais, culturais, religiosas e políticas, como em qualquer instituição. Juntos, vivenciam a *unidade na diversidade* através de um horizonte comum que orienta todas as ações educativas e administrativas.

A atual Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs continua afirmando que “a finalidade deste Instituto é assegurar educação humana e cristã aos jovens, especialmente aos pobres, segundo o ministério que a Igreja lhe confia” (2015, p.19). Desde a fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs até hoje, esse ideal vem ultrapassando tempos, espaços, culturas, credos, etnias. Em nível internacional e regional, a quantidade de educadoras, na relação com o número de educadores, chama atenção. Um cenário que nos remete ao quadro mundial da educação, no qual as mulheres ocupam lugar de destaque, principalmente na Educação Básica.

Os números da presença lassalista também nos permitem identificar a pujança da RELAL no quadro geral. Em suas quase trezentas Comunidades Educativas, atuam em torno de trinta mil educadores, atendendo a quase um terço dos estudantes de todo o Instituto.

A Província La Salle Brasil-Chile, com mais de cinquenta mil estudantes e quase seis mil educadores, ocupa um lugar significativo no cenário Regional e Internacional.

No presente capítulo descrevemos alguns elementos históricos e contemporâneos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, com destaque para sua finalidade, que é oferecer

---

<sup>13</sup> São espaços institucionais nos quais a Missão Educativa Lassalista é desempenhada. Existem Comunidades Educativas de Educação Básica, Educação Superior, de Assistência Social e Fundações.

*educação humana e cristã às crianças e jovens, particularmente, aos mais necessitados.* No capítulo seguinte, apresentamos o resultado analítico da incursão realizada nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que teve como objetivo primeiro destacar as concepções de educador.

## 4 O IDEÁRIO EDUCATIVO DO INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

Conforme já referido na introdução, compreendemos por Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs a visão educativa e pedagógica elaborada por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos e que foi sendo aprimorada ao longo dos mais de três séculos de história. Tal visão implica conceber a escola como uma comunidade educativa: a) que valoriza cada ser humano como ser único e singular, merecedor de todo o respeito e atenção; b) que pauta o cotidiano por relações cordiais e fraternas entre educandos, educadores e familiares; c) que explicita o Evangelho e a pessoa de Jesus Cristo como referências para uma vida ética e comprometida e solidária com os pobres e marginalizados; d) que acolhe as diferentes expressões religiosas num processo contínuo de diálogo inter-religioso e intercultural; e) que coloca os educandos no centro do processo educativo e pedagógico, em vista de que seja protagonista de sua própria formação e sujeito ativo na sociedade; f) que privilegia as aprendizagens significativas que integram conteúdos escolares na vida prática; g) um espaço de formação integral onde os educandos apreendem “o bem viver”; h) que sustenta um projeto educativo e pedagógico ajustado às demandas educacionais e cristãs.

No caminho investigativo percorrido até aqui apresentamos os elementos formais da pesquisa onde desenvolvemos os procedimentos metodológicos, problema, os objetivos e a tese, bem como destacamos técnica de análise utilizada na investigação. No capítulo três discorremos sobre elementos da origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, sobre São João Batista de La Salle enquanto educador e pedagogo. Por fim, apresentamos brevemente a Rede La Salle na contemporaneidade.

A partir do trabalho analítico do *Guia das Escolas Cristãs*, das Meditações de João Batista de La Salle para o Tempo de Retiro, das Cartas autógrafas de João Batista de La Salle, e dos Cadernos da Missão Educativa Lassalista destacamos as concepções de educador identificadas.

A incursão nos documentos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs que constituíram a primeira parte do *corpus* investigativo de nossa pesquisa foi realizada seguindo as fases de tratamento e organização dos dados sugeridas por Bardin (2016). Inicialmente, realizamos uma leitura flutuante dos documentos, em seguida organizamos os dados em quadros-síntese com foco nas concepções de educador e ideias centrais vinculadas a elas. Passamos, agora, a apresentar os eixos temáticos encontrados em cada um dos documentos

como parte do processo para chegar à construção das categorias de análise, interpretação e inferências.

#### 4.1 O Guia das Escolas Cristãs

A escolha do Guia das Escolas Cristãs (GE) justifica-se pelos elementos significativos que aporta ao educador (mestre) dos começos do Instituto. Trata-se de um documento escrito há mais de três séculos, por isso, para acessá-lo contaremos com o apoio dos estudos de Hengemüle (2012) e Lauraire (2006, 2008, 2011 e 2014).

Inicialmente cabe dizer que a finalidade do GE era promover a unidade de ação pedagógica em todas as Escolas Cristãs da Congregação fundada por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos. La Salle foi o redator pessoal e último da obra, porém, é importante destacar que ela é resultado de um trabalho coletivo dos primeiros Irmãos e de La Salle. Sua primeira edição impressa data de 1720, porém, o texto manuscrito original de 1706 era utilizado pelos Mestres das escolas de João Batista de La Salle e, mais tarde, suas ideias educacionais tiveram significativa influência nas demais Escolas Cristãs (HENGEMÜLE, 2012).

Dada sua importância vale lembrar que o texto francês do Guia das Escolas Cristãs, após a morte de João Batista de La Salle, teve vinte e cinco edições diferentes: duas no século XVIII; vinte no século XIX; e três no século XX. Os Arquivos da Casa Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, localizada em Roma-Itália, são o único local onde se encontram todas as vinte e cinco edições originais. Tudo indica que muitas versões manuscritas circularam entre as escolas, permitindo o avanço da *práxis* e da reflexão pedagógica dos primeiros Irmãos (mestres), acompanhados por La Salle (HENGEMÜLE, 2012).

Assevera Hengemüle (2012) que, para uma leitura adequada e não anacrônica do GE, faz-se necessário um olhar sensível e atento aos condicionantes políticos, socioculturais, religiosos, antropológicos da França do século XVII. Para isso, ele destacou alguns aspectos relevantes desse contexto: a) período ainda marcado pela cristandade em que a população francesa é, fundamentalmente, cristã-católica ou protestante, em que o ser humano é visto como ser decaído pelo pecado e que necessita ser vigiado e corrigido. Além disso, autoridade, seja ela civil ou religiosa, é compreendida como emanada de Deus, portanto, seu poder é inquestionável; b) a religião e a política se apoiam reciprocamente, favorecendo uma visão de que a desigualdade entre os cidadãos é algo natural e não culturalmente construído; c) a criança não é vista como compreendemos hoje através da psicologia, é vista como “adulto em

miniatura”; d) a educação é privilégio de um pequeníssimo grupo; quase 80% dos franceses eram analfabetos e não havia consciência da importância do estudo formal. Além disso, é importante lembrar que as aulas diárias de catecismo e as reflexões constituem momentos de alimentar a visão, os dogmas e os ensinamentos próprios da cristandade do século XVII, isso explica porque no GE praticamente metade do tempo é dedicado ao estudo e a atividades de cunho religioso.

O GE caracteriza-se por ser um documento que tipificou um estilo próprio de ensinar e educar. Dele se pode destacar: a) o caráter prático e uniformizador; b) a forma cooperativa e experimental de sua elaboração; c) uma inovação para o contexto em que foi elaborado; e) seu rigor e precisão (HENGEMÜLE, 2012). Nesse sentido, a elaboração coletiva de um guia que orientasse a prática pedagógica dos Mestres foi algo extraordinário que revolucionou a educação, pelo menos a europeia. O século XVIII não contava com teorias pedagógicas, sistemas de ensino e formação acadêmica de professores. Nesse sentido, os “mestres” do início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs aprenderam a educar e a produzir pedagogia a partir de sua prática de ensino com os filhos dos artesãos. Para esse empreendimento contaram com a própria motivação, compromisso espiritual e a experiência prática (PAULY; SANTOS, 2011). Ainda sobre esse importante guia pedagógico vale lembrar que

La Salle prescreve no Guia das Escolas Cristãs nove meios para estabelecer e manter a ordem nas escolas: a vigilância que o mestre deve exercer na escola; os sinais utilizados nas Escolas Cristãs; os catálogos; as recompensas; as correções; a assiduidade dos alunos e sua pontualidade; a regulamentação dos dias de folga; o estabelecimento de diversas responsabilidades e a finalidade em cumprir bem seus empregos; a estrutura, a qualidade e a uniformidade das escolas e dos móveis adequados a elas. Percebe-se que, para ele, não é possível educar sem condições adequadas, seja para ricos, seja para pobres. Os mestres precisam de boas condições para organizar o ensino. “Organização” será uma palavra chave no Guia das Escolas. Segundo a tese que defendemos neste ensaio, foi La Salle quem fundou a organização minuciosa dos tempos e espaços escolares que se repete até os dias de hoje nas escolas (TAGLIAVINI; PIANTKOSKI, 2013, p. 25).

Os autores supracitados referendam ainda que o GE foi escrito *pelos* Irmãos e *para* os Irmãos com a finalidade de oferecer qualidade educativa aos filhos dos artesãos. Ao longo dos anos os Irmãos experimentaram vários métodos e procedimentos didáticos em vista de encontrar as melhores respostas educativas para a escola da época.

O Irmão León Lauraire foi quem, talvez, realizou o mais abrangente e aprofundado estudo histórico-analítico do GE. O resultado de seu empreendimento foi apresentado nos *Cahiers Lasalliens* (CL) números 61, 62, 63 e 67.

No CL 61, *La Guia de Las Escuelas: enfoque contextual* o autor buscou “identificar com precisão quem eram os filhos dos artesãos e dos pobres; suas condições de vida; que problemas e dificuldades podiam encontrar em sua vida cotidiana e de que maneira a escola que nos descreve o Guia poderia ajudar-lhes a superá-los” (LAURAIRE, 2008, p. 15). Além disso, procurou demonstrar a coerência educativa existente entre as intenções anunciadas e a realidade vivenciada na escola de La Salle.

No capítulo 10, do CL 61, o autor faz um apanhado acerca da identidade da escola lassaliana no contexto do sistema escolar da época. Na primeira parte, apresenta o cenário europeu e francês, profundamente marcado pela corrente humanista do Renascimento, pela Reforma protestante e Contrarreforma católica. A rivalidade entre Igrejas foi um “bom combustível” para o crescimento da escolarização, fato que despertou o interesse do poder civil, principalmente do Estado. Na segunda parte do texto, aborda o cenário escolar urbano até os anos 1680, com destaque para os baixos níveis de alfabetização, para o processo de crescente urbanização, para as desigualdades sociais e econômicas. Apresenta também as abundantes iniciativas privadas e os diferentes modelos de escolas que foram sendo erigidas nesse período, inclusive o modelo lassaliano. Acena que, apesar do aumento do número de escolas, a necessidade por Mestres bem formados e competentes era uma demanda ainda não atendida. Além disso, o pesquisador apresenta um paralelo da escola lassaliana com outros modelos vigentes, destacando suas peculiaridades. Conclui o autor dizendo que tanto os primeiros Irmãos quanto La Salle tinham consciência das realidades de sua época e que eles buscaram elaborar um projeto de escola ajustado à realidade.

No capítulo 11, do CL 61, o autor analisa o cenário do novo tipo de Mestre que foi, gradativamente, se constituindo, bem como as precariedades em que viviam e/ou exerciam sua função. Inicialmente, ele categoriza seis tipos de Mestres da segunda metade do século XVII, na França: a) Mestres e mestras das escolas protestantes vinculados praticamente à leitura e ao estudo da Sagrada Escritura; b) as religiosas em seus conventos (Ursulinas e Filhas da Caridade) ocupadas em formar as meninas em suas inúmeras escolas espalhadas tanto no ambiente urbano quanto rural; c) os Mestres Calígrafos Jurados se destacavam pela formação séria e exigente que os preparava para atuar com uma clientela específica; trabalhavam apenas em cidades que tinham tribunais; d) membros do clero, grupo bastante numeroso, em que alguns se dedicavam ao ensino, particularmente, nas escolas paroquias; e) Mestres e mestras leigas, geralmente antigos alunos dos Colégios, que tinham titulação em artes. Viviam em busca de trabalho para ganhar a vida, ensinavam os elementos básicos da leitura, escrita e cálculos; f) os Irmãos das Escolas Cristãs se constituem um grupo novo, em

busca de reconhecimento social perante os demais Mestres, o clero, os alunos e das autoridades civis. Paulatinamente é o grupo que vai se afirmando pela competência, vida exemplar e êxito das escolas (LAURAIRE, 2008).

O pesquisador do GE também enumera algumas características e condições comuns dos Mestres com destaque para: a) as difíceis condições de vida que, geralmente, significava pouco dinheiro, excesso de trabalho, enfermidades e locais de trabalho impróprios e insalubres; b) precariedade do vínculo ou contrato de trabalho, geralmente, assinado por um ano, porém, poderiam ser dispensados em pleno curso escolar; c) instabilidade no emprego. Fator esse relacionado a *alínea* “b”; d) nas Pequenas Escolas, os Mestres viviam isolados, permanecendo a maior parte do tempo sozinhos com os alunos; e) a falta de formação prévia para o exercício da função docente; f) por fim, a carência de material didático e mobiliário adequado. A realidade dos Mestres na época de João Batista de La Salle é demonstrada também nos estudos de Hengemüle (1994, 1997, 2011), Marquiegui (2012) e Alcalde (1993). Essa situação acabou alimentando uma imagem negativa do educador que perpassou os séculos XVII, XVIII, XIX. No ocidente, a partir da segunda metade do século XX a profissão docente vai se constituindo uma imagem mais positiva e passa ter maior notoriedade e dignidade social.

Do presente texto ainda vale ressaltar que João Batista de La Salle não foi o único a captar a miséria humana, profissional e social em que viviam os Mestres das Pequenas Escolas. Porém, foi dele o empreendimento da Escola Normal que logo ganhou notoriedade e se espalhou para fora da cidade de Reims durante a década de 1680. Sobre a preocupação com a formação dos Mestres, cabe destacar que:

La Salle não se contenta com uma formação inicial adquirida à margem da realidade escolar; organiza suas comunidades e suas escolas, de modo que se voltam para a formação de cada qual. Convida a cada Irmão (mestre) a aperfeiçoar constantemente seus conhecimentos, especialmente no que diz respeito à doutrina cristã e a sua competência a respeito das aprendizagens que deve ensinar a seus alunos. Esta formação é mais coletiva e mútua, especialmente durante o retiro anual e os encontros organizados nesse tempo. Como já dissemos ao iniciar nosso estudo, o Prefácio do Guia fala de “*numerosos intercâmbios*”, a base de reflexão, diálogo e avaliação, entre os participantes. Porém, o aspecto mais importante dessa formação é, sem dúvida, o que ocorre no cotidiano da vida comunitária e escolar. Ali se exerce precisamente a ajuda mútua entre os Irmãos. Durante seis meses, pelo menos, os Mestres jovens estão acompanhados por um Mestre experiente. O Diretor ou o Inspetor da escola está sempre presente e liberado de outros trabalhos para poder passar pelas salas de aula e ajudar os que necessitem. Há que reler toda a terceira parte do Guia, onde se detalham precisamente os aspectos “de vigilância que o Inspetor das escolas deve ter sobre os Mestres (LAURAIRE, 2008, p. 227, grifo do autor).

O CL62, sob o título *A Guia das Escolas: enfoque Pedagógico* explicita à qual projeto educativo correspondia o Guia das Escolas Cristãs. Nesse texto, Lauraire (2006) apresenta os componentes do projeto educativo presentes no GE, além disso indica algumas das principais condições de êxito de tal projeto.

Um elemento que merece destaque especial diz respeito à visão das necessidades formativas dos educandos e às respostas educativas e pedagógicas apresentadas pelo GE. Cada uma das respostas educativas foi detalhadamente analisada (LAURAIRE, 2006, p. 57-158). Essas respostas estão atreladas à organização da escola e, principalmente, ao fazer pedagógico de seus Mestres.

Quadro 4 – Necessidades e Respostas Educativas identificadas no Guia das Escolas Cristãs

NECESSIDADES EDUCATIVAS	RESPOSTAS EDUCATIVAS
Econômicas	Educação do corpo (GE 4,6,1 e 2; GE 22,3,6; GE 22,2,3; G 23,1,6; etc.).
Familiares e afetivas	Aprendizagem escolares (GE 4,1,1; GE 3,2,10; GE 3, 3,5; GE 3,1, 29 a 31; etc.).
Sociais e relacionais	Formação sócio-relacional (Primeira Parte do GE, Cap. 15 do GE, etc.).
Escolares e intelectuais	Educação moral e ética
Religiosas e espirituais	Formação cristã (GE 4,2,24; GE 6,03; GE 1,1,9); GE 7,1,4; GE 1,1,4; GE 11,3,2).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Lauraire (2006, p. 54-56).

O que se percebe e se destaca é o nascimento de uma corrente pedagógica erigida e plasmada num trabalho colaborativo dos primeiros Irmãos (Educadores) e de João Batista de La Salle. Como já referido, esse projeto escolar se distinguiu das escolas existentes pela sua organização, seus conteúdos, seus métodos, seu estilo de relações entre professor e aluno. De acordo com Lauraire (2006), não é por acaso que o primeiro texto manuscrito do GE surgiu depois de vinte e cinco anos de reflexão e prática.

Na mesma lógica se situa a eleição do trabalho em associação. Este permite oferecer um melhor serviço educativo aos jovens, graças, em particular, à diversidade dos modelos que o aluno pode observar e imitar. Melhor serviço, também, graças à ajuda mútua, à cooperação entre professores. Esse cuidado pelo melhor serviço educativo é o que explica a opção de João Batista de La Salle e seu empenho em colocar em prática o trabalho em associação [...] (LAURAIRE, 2006, p. 250).

Conforme o autor, primeiro foi necessário estruturar a identidade de um grupo de Mestres que compreenderam com profundidade o sentido do trabalho associativo. Entretanto,

é preciso ter presente que essa identidade foi se formando de forma progressiva em meio aos processos descritos por Corbellini (2002).

Do CL63 intitulado *La Guia de las Escuelas: aproximación comparativa* destacaremos apenas dois aspectos.

O primeiro, refere-se às relações que João Batista de La Salle estabeleceu com outros criadores de escolas: *Nicolás Roland*, seu amigo e conselheiro; *Nicolás Barré*, a quem La Salle elegeu como diretor espiritual, o qual, segundo os biógrafos (Blain, Maillefer e Bernard), foi significativo para La Salle em momentos decisivos de sua vida; *Charles Demia* com quem se relacionou no princípio do ano 1680. Esse último foi quem, provavelmente, influenciou La Salle em temas relacionados a regulamentos e organização da escola, formação dos Mestres, cuidados referentes à relação com os pais e alunos, assembleias com os Mestres para discutir problemas que se apresentavam (LAURAIRE, 2011).

O segundo diz respeito ao perfil do Mestre Cristão, de acordo com a concepção de João Batista de La Salle e, particularmente, com características da formação proposta a eles e aos Irmãos. Ele (La Salle) estava convencido de que:

A formação é a chave para o êxito em educação, o Mestre deve chegar a ser modelo de identificação para seus alunos, a formação deve integrar todas as dimensões da pessoa, é necessária uma formação em equipe e para a equipe educativa, uma formação mútua prolongada na ação, a formação não acaba nunca: deve ser permanente (LAURAIRE, 2011, p. 149).

Segundo o autor, La Salle não é um teórico da educação, ou seja, suas reflexões, convicções e conselhos aos Mestres nascem da vida real, das necessidades concretas dos alunos e também dos reiterados diálogos que mantêm com os Irmãos (Mestres), principalmente por ocasião de suas visitas às escolas e comunidades. Tal aspecto fica evidenciado nas cartas autógrafas (LA SALLE, 2012). João Batista de La Salle se implicou diretamente na formação dos Mestres e dos Irmãos de três maneiras: pelos seus escritos; pelo acompanhamento pessoal e, particularmente, pela revalorização do ofício dos Mestres. Segundo Lauraire (2011, p. 150), “é uma de suas glórias ele haver lutado obstinadamente para restaurar a imagem dos Mestres, devolvendo-lhes a consciência de sua dignidade [...]”. O estudo de Marquiegui (2012) endossa o tema da valorização do educador no contexto da França do século XVII.

Por fim, o CL 67, cujo título é *La Guia de Las Escuelas: enfoque diacrónico, Evolución del texto de 1706 a 1916*, o autor apresenta evolução do texto do Guia das Escolas

de 1706 a 1916. Realiza isso com o cuidado de pesquisador, situando os acontecimentos sócio históricos que a influenciaram. No prefácio do CL 67, lemos que:

Ao narrar a experiência educativa dos Irmãos ao longo dos séculos, o Irmão León Lauraire nos oferece pistas para compreender e celebrar a construção coletiva de uma identidade comum, a capacidade como corpo social para viver a educação desde uma vocação com sentido transcendente e o poder que temos como educadores para transformar a realidade de pobreza e marginalização das crianças e jovens em uma vida plena ao serviço da sociedade. Esta é a função da memória (MUÑOZ, 2014, p. 2).

No mesmo prefácio Muñoz destaca ainda que fazer memória ao GE representa alguns desafios tais como: a) recriar a capacidade de convocar outros a trabalhar por uma educação transformadora, atenta aos direitos das crianças e dos mais vulneráveis; b) formar comunidades educativas inspiradas no Evangelho e capazes de denunciar a manipulação ideológica e o uso do poder contrários à justiça e à paz; c) construir juntos uma nova expressão da vocação lassalista de Irmãos e Colaboradores e publicar a razão de ser como educadores capazes de fazer uma síntese criativa entre fé e cultura, respeitando a dimensão secular da educação e a dimensão transcendente da missão educativa lassalista. Nesta mesma direção, Lauraire (2014) afirma que o GE foi pensado como uma resposta adequada às necessidades educativas e pastorais das crianças e jovens, por isso, é um documento que não deve permanecer intocável, mas ser atualizado de acordo com a evolução das necessidades de cada época histórica.

No prefácio do GE encontra-se um resumo do dinamismo associativo:

A busca de uma certa uniformidade necessária na constituição e o bom funcionamento de uma rede escolar; Uma elaboração consensuada, a palavra “intercâmbios” está tomada aqui em seu sentido etimológico de encontro de trocas e de colocar em comum experiências; Uma flexibilidade suficiente que permita as inovações individuais, garantindo o discernimento coletivo com a finalidade de prevenir uma dispersão incontrolável; As três partes apresentadas no quarto parágrafo constituem o esquema de partida, por mais que a terceira parte não está presente em todas as edições e varia em seu conteúdo no século XIX; Desde 1706, o Guia se converte em uma ferramenta de referência na organização e na animação das escolas lassalianas. Os primeiros que devem dominar o texto são os Responsáveis. Deles se espera um triplo benefício: o bom andamento da escola, a qualidade do trabalho dos Mestres e o proveito dos alunos; Logicamente, todos os Mestres devem fazer seu o texto mediante leitura pessoal e comunitária, como sabemos que funcionou até o século XX (LAURAIRE, 2014, p. 27).

O dinamismo associativo é um elemento central da identidade lassalista. Desde as origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, havia a preocupação de formar verdadeiras comunidades educativas onde todos aprendem e todos ensinam. A escola

lassaliana presente no GE “está claramente pensada, organizada e voltada para os alunos com a finalidade de ajudar-lhes em suas aprendizagens em vista de realizar seus projetos futuros” (LAURAIRE, 2014, p. 20). Ela visa formar o bom cidadão e o bom cristão. Conforme o autor, essa formação pode ser descrita em seis aspectos: buscar a promoção socioeconômica dos alunos; formar alunos fraternos desde o seio da escola, para que sejam promotores da fraternidade na sociedade; formar cristãos inspirados pelo Evangelho e ativos na vida eclesial e social; formar pessoas livres e autônomas com condições de viver os valores aprendidos com coerência, responsabilidade e compromisso social. Os objetivos descritos acima supõem, dentre outras questões: a) Mestres competentes capazes de amar a seus alunos, dar exemplo, conhecer pessoalmente a cada um; b) Mestres comprometidos com um trabalho coletivo ou, numa expressão atual, trabalho de equipe (LAURAIRE, 2014).

Segundo o autor, o primeiro texto do Guia das Escolas serviu de modelo durante o período de 1706 a 1916. Desse modelo, pode-se destacar quatro elementos com relação aos Mestres: 1) centrar a escola nos alunos implica observá-los, conhecê-los pessoalmente, comprometer-se com eles no crescimento como pessoas e como cristãos; 2) experimentar métodos de trabalho, atitudes, relações, avaliações que se mostrem mais adequadas para cada situação, sempre em vista de ajudar os alunos; 3) compartilhar durante um tempo prolongado os resultados com o objetivo de refletir, analisar, discernir pelos melhores métodos, melhores soluções para as situações-problema que se apresentam; 4) construir consensos que se traduzam na redação de textos aprovados ou de orientações e propostas novas (LAURAIRE, 2014).

Sobre a evolução do Guia das Escolas sinaliza-se também que todas as reedições do texto apresentaram mudanças significativas, porém, os avanços mais representativos ocorreram nas edições de 1720, 1881, 1860, 1903 e 1916. Atribui-se isso à incidência de fenômenos externos como a evolução da pedagogia na França e a imposição de legislações próprias do sistema escolar. Algumas linhas centrais e que se conservaram da pedagogia lassaliana podem ser destacadas: a) o aluno como o centro do processo educativo; b) a preocupação com a formação dos professores, com ênfase na didática; c) a luta contra a pedagogia repressiva em vista de uma pedagogia da motivação, da relação e do estímulo; d) preocupação com a formação integral dos jovens, integrando fé e cultura (LAURAIRE, 2014).

Do seu caráter prático e uniformizador, é possível destacar *gestão da sala de aula* não como uma simples tarefa do Mestre, mas como um dos elementos configuradores da *práxis* docente. A forma *colaborativa e experimental* em que o GE foi sendo construído acena para uma atitude participativa, um sentido de pertença a uma coletividade preocupada com a

educação e formação das crianças e jovens. A *força criativa e inovadora* empenhada na construção do GE também se revela um traço particular da identidade daqueles Mestres. Por fim, e não menos importante, o rigor e a *precisão são atitudes e procedimentos pedagógicos* configuradores de um estilo particular de ensinar e educar, portanto, de uma identidade específica (HENGEMÜLE, 2012).

Todo o documento, de certa forma, oferece contornos para o ser e o fazer dos Mestres. Na sua terceira parte localizamos sob os títulos: *a) as funções do formador de novos Mestres, b) as qualidades que devem adquirir os Mestres*; um conjunto de atitudes desprezíveis que os novos Mestres devem eliminar e os meios para que isso ocorra, bem como as atitudes e os meios de adquiri-las para o bom funcionamento do trabalho pedagógico (LA SALLE, 2012a).

Hengemüle (2012) destaca, por fim, que o GE é um livro essencialmente didático-pedagógico e administrativo, mesmo que em muitos aspectos trate da dimensão religiosa. No entanto, é nas Meditações para o Tempo de Retiro que La Salle aborda mais claramente a dimensão mística/espiritual em sua relação com o zelo educativo e as motivações para o exercício do serviço educativo às crianças e jovens.

Enquanto metodologia, no processo de análise, optamos por utilizar eixos temáticos compreendidos como catalizadores do conteúdo principal. Eles ajudaram a evitar digressões e serviram de guia ou suporte para manter o foco da investigação e, além disso, manter a coerência e conexão entre os conteúdos dos distintos documentos.

A partir da leitura do Guia das Escolas Cristãs, chegamos ao quadro onde apresentamos três eixos temáticos que explicitam traços característicos do Educador Lassalista. Isoladamente eles não representam propriamente uma concepção de educador, entretanto, oferecem elementos significativos dentro do objetivo de nosso estudo.

Quadro 5 – Guia das Escolas Cristãs – Eixos Temáticos

<b>Eixos temáticos</b>
<b>Eixo temático 1:</b> Mestre do cuidado
<b>Eixo temático 2:</b> Mestre da fé cristã
<b>Eixo temático 3:</b> Mestre competente

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental (2019).

#### *4.1.1 Eixo temático 1 – Mestre do cuidado*

O eixo que denominamos Mestre do cuidado concentra ideias-força relacionadas às atitudes, habilidades e aos procedimentos pedagógicos e educativos esperados do Mestre.

O *cuidado e a vigilância*, enquanto atitudes e habilidades do Mestre se destacam, sendo que em alguns artigos do GE essas atitudes e habilidades, exigidas do Mestre, relacionam-se, na maior parte das vezes, ao funcionamento da sala de aula. Contudo, em algumas situações, estão relacionadas a questões além dos muros da escola, como é o caso do comportamento exigido quando da participação dos alunos nas missas na paróquia. O cuidado também aparece associado ao papel do Mestre em estimular seus alunos.

Os mestres terão o cuidado de estimular, de vez em quando, esse tipo de temperamentos, e de animá-los com recompensas, e de torná-los assíduos à escola por algum emprego exterior que os ocupe nela e que os torne dóceis, se forem capazes de exercê-lo. Sobretudo nunca os deverão ameaçar com correção (GE 16,2,6).

João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos eram conscientes do desafio em manter os alunos assíduos à escola. Repetidas vezes o GE insiste no estímulo, na recompensa e, ao mesmo tempo, em não ameaçar os alunos. São formas concretas de cuidado em vista de favorecer a permanência dos alunos na escola.

O termo “cuidado” associado ao termo “vigilância” aparece recorridas vezes relacionado ao ensino da escrita e pronúncia por parte do Mestre.

O mestre cuidará para que os dessa ordem escrevam todas essas coisas com escrita corrente, bem legível e bem ortografada. Lhes corrigirá as faltas que tiverem cometido, tanto na dicção, quanto na escrita, na ortografia e na pontuação (GE 4,4,15). A vigilância do mestre, na escola, consiste especialmente em três coisas: 1. Em corrigir todas as palavras mal lidas por aquele que lê; 2. fazer que todos os que estão na mesma lição a sigam; 3. fazer guardar silêncio muito exato na escola. Deve prestar atenção contínua a essas três coisas (GE 11,0,1).

Os termos “velar” e “observar” também são muito frequentes no GE: “os mestres terão muito cuidado para todos os alunos estarem presentes na aula, e para que nenhum sequer chegue atrasado, a não ser por motivo sério e por necessidade. Serão muito exatos em fazer observar este ponto [...]” (GE 1,1,17); a alimentação “o mestre deve estar atento a que os alunos tragam diariamente o necessário para o desjejum e a merenda, a não ser que esteja seguro de sua pobreza” (GE 2,1,1); a limpeza dos materiais dos alunos “o mestre estará atento a que os alunos mantenham seu papel sempre muito limpo, não manchado, nem dobrado nas pontas”. (GE 4,2,6), (GE 4,2,12) e (GE 4,2,18); da postura do corpo “o mestre cuidará para os alunos manterem o corpo o mais ereto possível [...]” (GE 4,6,1) e (GE 4,6,3); do silêncio “os mestres, desde que se tiverem sentado em seus lugares até o início da aula, ocupar-se-ão lendo

o Novo Testamento, e ficarão em silêncio para dar exemplo aos alunos, vigiando sobre tudo o que ocorrer na classe a fim de manter nela boa Ordem” (GE 1,2,7).

No GE temos abundantes exemplos de como o Mestre deve proceder em vista de manter o equilíbrio emocional nas situações do cotidiano da escola. “Não falará a nenhum dos alunos em particular, nem a todos em conjunto, sem haver analisado antes o que irá dizer e sem que o tenha julgado necessário” (GE 11,3,5).

Algumas vezes, o mestre poderá, não obstante, falar aos alunos de maneira enérgica e firme, para intimidá-los, mas sem exagero e descontrole, pois havendo descontrole, os alunos o perceberiam facilmente, e Deus não daria a bênção à fala do mestre (GE 15,1,5). A experiência fundada na doutrina permanente dos santos e os exemplos que nos deram prova suficientemente que, para fazer progredir aqueles que se dirige, é preciso atuar com eles ao mesmo tempo de maneira branda e enérgica (GE 15,0,3). Por tudo isso, é fácil concluir em que consiste o excesso de severidade e o exagero de brandura; o que deve ser evitado, tanto em um como em outro desses dois extremos, para não ser demasiadamente duro, nem condescendente demais, de maneira a ser firme para atingir o objetivo e suave no modo de alcançá-lo, e manifestar muita caridade, acompanhada de zelo (GE 15,0,22). Nunca se deve castigar um aluno por sentir-lhe aversão ou estar magoado com ele, porque incomoda ou porque não se lhe tem simpatia. Todos esses motivos, maus ou puramente humanos, estão muito longe dos que devem ter pessoas a que só cabe agir por espírito de fé e orientar-se por ele (GE 15,4,8); (GE 15,4,9 a GE 15,4,17). É muito necessário conquistá-los e estimulá-los e, por outro lado, ter firmeza com eles e corrigi-los ao procederem mal ou faltarem às aulas. Porém, demonstrar-lhes muito apreço pelo bem que fazem e recompensá-los por pouco que realizem. E isso só deve ser feito com esse tipo de temperamento e com os de temperamento leviano (GE 16,2,10).

Ao corrigir, o Mestre deve observar algumas condições: a) há de ser pura, ou seja, sem nenhum desejo de vingança pessoal (GE 15,3,2); b) motivada por verdadeira caridade para com o aluno (GE, 15,3,3); c) justa, por essa razão deve-se antes analisar bem os motivos para a correção (GE 15,3,4); d) adequada à falta cometida pelo aluno (GE 15,3,5); e) moderada, situada meio termo (GE 15,3,6); f) serena, de forma tal que quem a aplicar não seja movido pela raiva, mas tenha domínio sobre si mesmo (GE 15,3,7); g) prudente da parte do Mestre para evitar inconvenientes e más consequências (GE 15,3,9); h) voluntária, ou seja, aceita da parte do aluno que deve compreender porque está sendo corrigido (GE 15,3,10); i) respeitosa da parte do aluno acolhendo a correção (GE 15,3,11) e j) silenciosa, da parte do mestre, sem necessidade de alterar a voz (GE 15,3,12).

Além do Guia, outros escritos do Fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs como suas cartas autógrafas evidenciam o quanto o autocontrole e o equilíbrio emocional dos Mestres era um dos grandes desafios. Nesse sentido, o GE era uma ferramenta pedagógica significativa para o cotidiano das escolas. Ainda sobre o autocontrole do Mestre vale destacar

que na relação pedagógica do Mestre com seus alunos a firmeza de pai deverá ser acompanhada da ternura

Pois se, por exemplo, se proceder com autoridade absoluta e excessivo rigor com as crianças, parece muito difícil que não se torne demasiado dura e insuportável essa maneira de dirigi-las: Ainda que nascida de zelo rigoroso, não está de acordo com a sabedoria, como diz São Paulo, por tão facilmente esquecer a fragilidade humana (GE 15,0,4). [...] nas repreensões feitas, não transpareça nada de duro, nem que ressinta cólera ou descontrole, mas que nelas se manifeste seriedade de pai, compaixão repleta de ternura e certa brandura, que seja, no entanto, firme e eficaz, e que o mestre que repreende ou pune deixe claro que é por uma espécie de necessidade e por zelo pelo bem comum que o faz (GE 15,0,23).

Sobre a relação entre o Mestre e a necessidade de um justo equilíbrio o GE destaca que, “o mestre tomará especialmente cuidado de não se familiarizar com os alunos, de não lhes falar de maneira frouxa e de não tolerar que lhe falem a não ser com grandíssimo respeito” (GE 3,1,18). O Mestre ensina mais pelo exemplo do que pelas palavras. Essa máxima, além de ser uma ferramenta pedagógica, reforça a dimensão do cuidado num sentido ético e moral do Mestre. Por trás dessa perspectiva, encontra-se a compreensão de que as crianças aprendem mais por imitação do que pelas palavras.

De pouco serviria o mestre esforçar-se por fazer os alunos guardarem o silêncio, se ele mesmo não o observasse. Por isso, lhes ensinará melhor essa prática com o exemplo do que através de palavras. E seu silêncio, mais do que qualquer outro meio, produzirá ordem muito grande na escola e lhe possibilitará vigiar facilmente sobre si mesmo e sobre os alunos (GE 12,0,1).

Além da vigilância e do cuidado já referidos anteriormente, a escola lassaliana contava com registros e fichas dos alunos (catálogos) que permitiam ter um acompanhamento tanto do desempenho escolar quanto de aspectos morais e religiosos.

Uma das coisas que pode contribuir muito a manter a ordem nas escolas é a existência, nelas, de catálogos bem ordenados. Nas escolas, deve haver seis tipos deles: 1. catálogos de recepção; 2. catálogos das mudanças de lição; 3. catálogos das ordens de lição; 4. catálogos das boas e más qualidades dos alunos; 5. catálogos dos primeiros dos bancos; 6. Catálogos os visitantes dos ausentes (GE 13,0,1).

Tais catálogos permitiam um acompanhamento personalizado dos alunos contemplando aspectos do seu desenvolvimento nas lições, bem como aspectos de seu comportamento.

Pelo fim do ano escolar, no último mês de aula antes das férias, cada mestre elaborará um catálogo de seus alunos, no qual indicará suas boas e más qualidades,

conforme as tenha observado durante o ano. Registra o nome e o sobrenome de cada aluno, quanto tempo faz que vem à escola, a lição e a ordem de lição em que está, seu caráter, se é piedoso na igreja e nas orações, se, por acaso, está sujeito a alguns vícios, tais como mentira, blasfêmia, roubo, impureza, gula, etc. (GE 13,4,1) e (GE 13,4,2). No fim do ano escolar, cada mestre entregará este catálogo por ele confeccionado ao Irmão Diretor, o qual, no primeiro dia de aula depois das férias, o dará ao mestre que terá a seu encargo essa classe, se este for diferente daquele do ano anterior. O mestre se servirá do catálogo durante os três primeiros meses, para chegar a conhecer os seus alunos e o modo como deverá proceder com eles. Se o mestre for o mesmo, o Diretor o guardará (GE 13,4,3).

Outra forma de acompanhamento utilizada pelo Mestre está relacionada a sua forma de verificar se os alunos estão compreendendo ou não o que ele está lhes ensinando.

Enquanto um aluno realizar a operação de sua lição, o mestre lhe fará diversas perguntas referentes à mesma, para leva-lo a compreendê-la e retê-la melhor. Caso o mestre utilize termos que o aluno não entenda, isto é, termos próprios da aritmética, ele lhes explicará todos e fará com que os repita antes de passar adiante (GE 5,0,11). O mestre igualmente interrogará, de vez em quando, a alguns outros alunos da mesma lição, para verificar se estão atentos e compreendendo (GE 5,0,12). O mestre terá o cuidado de perguntar, algumas vezes, a outros alunos a respeito do mesmo assunto, para assegurar-se da atenção prestada às explicações do colega e se as compreendem (GE 3,7,11).

O Mestre cuidará para que as perguntas e subperguntas

bem como as respostas às subperguntas tenham as quatro condições seguintes: 1. que sejam curtas; 2. que tenham sentido completo; 3. que sejam corretas; 4. que as respostas se situem no nível dos alunos, não dos mais capacitados, nem dos mais inteligentes, porém, dos medianos, de tal modo que a maioria possa responder às perguntas que lhes são feitas (GE 9,3,9). O mestre cuidará para que todos os alunos de uma mesma lição acompanhem à medida que o leitor avançar de sílaba, ou de palavra em palavra, e que o indicado para ler não repita nenhuma das palavras lidas por quem leu antes dele. Essa prática permite saber melhor se quem for ler está seguindo bem (GE 11,2,2).

Outro aspecto a destacar sobre o acompanhamento diz respeito ao zelo e ao trabalho coletivo de acompanhamento. O Mestre conta com o apoio do Inspetor e o Diretor da escola para avaliar e promover os alunos de uma lição a outra.

Cuidarão muito particularmente de não apresentar ao Inspetor, para ser promovido, nenhum aluno que não esteja bem capacitado. Os alunos desanimam facilmente se, aprovados pelo mestre, não são promovidos pelo Inspetor (GE 3,1,26). Para que nenhum mestre se engane sobre a capacidade dos alunos para serem promovidos de lição, cada um deles examinará, no final de todo mês, no dia que lhe for assinalado pelo Irmão Diretor ou pelo Inspetor das escolas, todos os alunos de todas as lições e de todas as ordens de lição, para verificar os que estão em condições de serem promovidos no final do mês (GE 3,1,27). Após este exame, os mestres assinalarão em seus catálogos, com furo de alfinete, após cada nome, os por eles reconhecidos como incapazes de serem promovidos de lição. E se houver alguns sobre cuja capacidade tiver dúvida ou que não lhe pareçam estar suficientemente preparados a

fim de passar a uma lição superior, ou a uma ordem superior da mesma lição, dá-los-ão a conhecer ao Inspetor das escolas, para que este possa examiná-los acuradamente. [...] (GE 3,1,28). Os mestres se porão de acordo com o Inspetor sobre os alunos que poderiam ser promovidos e cuja promoção não seja aconselhada neste momento, [por serem muito novos] ou por haver necessidade de deixar em cada lição e ordem de lição alguns assaz bons na leitura, para animar os demais e servir-lhes de modelo para formá-los a ter boa pronúncia e a articular claramente as letras, as sílabas ou as palavras, ou a fazer bem as pausas (GE 3,1,29). Antes do dia em que se faz a mudança de lição, os mestres terão cuidado em prever com o Irmão Diretor ou com o Inspetor, a lista dos alunos sobre os quais houve consenso em não promovê-los, seja para o próprio bem deles, por serem ainda muito novos, seja em benefício da classe e desta lição, a fim de permanecerem alguns que possam servir de apoio aos demais. Farão com que estes alunos estejam contentes por continuarem na lição ou na ordem da lição na qual se encontram (GE 3,1,30).

Essa seriedade no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos evita que, tanto os bem avaliados quanto os menos bem avaliados desanimem. A avaliação e passagem de uma lição à outra adquire um caráter motivacional para os alunos continuarem dedicados às suas lições, não abandonando a escola.

O acompanhamento coletivo e personalizado dos alunos nas Escolas Cristãs é uma das dimensões do cuidado e zelo pelo adequado e bom desenvolvimento dos alunos. A ele está relacionada a motivação dos alunos para a realização de suas tarefas escolares, bem como a permanência e progressão nos estudos.

Aos Mestres o GE recomenda a participação ativa dos alunos e a inclusão de todos na dinâmica da sala de aula e da escola. Aqui cabe destacar o papel dos alunos inspetores que poderíamos traduzir para os nossos dias como “o ajudante do dia”. São alunos que, por estarem mais adiantados nas lições, são designados pelo Mestre para auxiliá-lo em alguma tarefa pontual

Na classe dos escrevedores, por estar o mestre ocupado durante este tempo com a escrita, um aluno, com a função de inspetor, fará o que caberia ao mestre, nesta recitação, e somente nela, já que o mestre, durante este tempo, não deverá, de forma nenhuma, eximir-se de vigiar sobre a ordem em toda a classe (GE 2,2,10).

Para que o aluno recém colocado nessa lição possa acostumar-se a seguir em seu livro enquanto os outros leem, o mestre terá o cuidado de lhe dar, durante alguns dias, segundo o julgar necessário, um colega para lhe ensinar a maneira de [acompanhar a leitura], seguindo e fazendo-o seguir, segurando ambos o livro pelas extremidades, o primeiro de um lado e o segundo do outro (GE 3, 3,5).

O mestre fará que o inspetor compreenda que foi nomeado não somente para vigiar sobretudo o que se passa na classe, mas também para ser modelo e exemplo em que os outros possam espelhar-se. O mestre analisará cuidadosamente as coisas que o inspetor lhe relatar antes de decidir se castigará ou não os denunciados por ele por uma falta cometida. [...] (GE 18,7,5).

Em relação à participação ativa dos alunos há um destaque no ensino de aritmética “o mestre permanecerá sentado em seu lugar, ou de pé diante de sua cadeira. Um aluno de cada

lição fará, de pé, a conta que lhe corresponde, mostrando com uma vareta os números um após outro: adicionando, subtraindo, multiplicando ou dividindo-os em voz alta” (GE 5,0,9).

O caráter inclusivo dos alunos com mais dificuldades “[...] velará particularmente sobre os mais necessitados, ou seja, os principiantes e os negligentes. Prestará atenção para que, durante todo este tempo, nada escape a seus olhos” (GE 4,10,9).

Se acontecer, inclusive, que alguém for tão curto de inteligência que não consiga repetir bem uma resposta dada por diversos, um depois do outro, a fim de fazer-lhe retê-la, o mestre fará com que seja retomada quatro ou cinco vezes, alternadamente, primeiro por um aluno que a saiba bem e depois por aquele que não a sabe, para permitir-lhe aprendê-la com mais facilidade (GE 9,2,9). O mestre não permitirá que aluno algum ria quando alguém não tiver respondido corretamente, nem que sobre a seu colega o que este não sabe e não consegue responder: esses dois pontos são muito importantes (GE 9,4,10).

Outra forma do Mestre incluir está relacionada à sua forma de interrogar os alunos “Ao perguntar, empregará expressões simples e palavras fáceis de compreender e que, se possível, não necessitem de explicação; e fará com que as perguntas e respostas sejam as mais curtas possíveis” (GE 9,2,7) e também a uma fala que não provoque tédio nos alunos, ou seja, uma fala segura (GE 9,3,4). O Mestre estará atento também para não fazer acepção entre os alunos “Quando lhes acontecer de manifestar ou externar aversão a algum dos alunos, dar-lhes a entender a importância da obrigação que têm de amar a todos com igual caridade, de não fazerem acepção de pessoas” (GE 25,2,5,2). O GE, quando orienta a formação dos novos Mestres, afirma que “é preciso inspirar a todos os novos mestres caridade perfeita e desinteressada para com o próximo. Induzi-los, mesmo, a darem maiores demonstrações externas de amizade e afeição aos pobres do que aos ricos” (GE 25,2,2,1).

#### *4.1.2 Eixo temático 2 – Mestre da fé cristã*

O eixo foi denominado como Mestre da fé cristã por entendermos que na Escola de La Salle o ensino da doutrina cristã católica (catecismo) pelos Mestres era uma realidade. Do ensino do catecismo deveriam vir as boas obras como resultado de uma fé consequente. É preciso ter presente que para João Batista de La Salle, o Mestre (Irmão) é

um homem predisposto por Deus, agraciado por Ele com dons espirituais a fim de que “lhe ajude em sua obra”. É um depositário da fé para comunicá-la aos outros, pois sua experiência pessoal se vincula com toda a história da Salvação; por isso mesmo, está chamado a ler e viver toda sua existência pela fé (SAUVAGE; CAMPOS, 1977, p. 58).

Por isso, a prática de oração no ambiente da escola lassaliana, particularmente, na sala de aula é tão presente no GE. O Mestre é responsável por observá-la, estimulando os alunos “a entrar em suas salas com profundo respeito, por causa da presença de Deus...” (GE 1,1,9) e “[...] chegados ao centro de sua classe, farão inclinação ao crucifixo, pôr-se-ão de joelhos, farão o sinal da santa cruz e, em seguida, breve oração; depois, feita inclinação ao crucifixo, irão a seu lugar” (GE 1,2,3). A frequência das orações pode dar a relevância que a formação cristã tinha na escola de La Salle.

Há cinco reflexões na oração da manhã, para os cinco dias de aula da semana. Serão lidas todos os dias, fazendo-se pequena pausa entre uma e outra. O aluno que presidir a oração, depois de haver lido todas, repetirá uma delas, à qual se deverá prestar atenção particular naquele dia. Em seguida, será feita pausa com a duração de um bom Miserere, durante a qual cada mestre, na respectiva classe, fará breve exortação a seus alunos sobre o tema dessa reflexão, segundo o alcance deles (GE 7,2,1). Assim, cada dia em que houver aula durante a semana, cada mestre explicará, em sua classe, um dos cinco pontos do artigo do exame lido nesta semana, e fará conhecer a todos os alunos, detalhadamente, as faltas que podem cometer, com relação a este artigo, sem nunca determinar se a falta é mortal ou venial. Tratará, ao mesmo tempo, de lhes inspirar horror a elas e lhes proporá os meios para evitá-las (GE 7,2,7). O principal cuidado de um mestre, durante as orações, será o de vigiar, com esmero muito particular, sobre tudo o que ocorre na sala. Velará também sobre si mesmo, e muito mais durante este tempo do que em qualquer outro, para não fazer nada fora de propósito e, sobretudo, para não se deixar levar por alguma levandade (GE 7,4,13).

A observância sobre a organização e o funcionamento das orações diárias era uma das tarefas do Mestre, que visava a introduzir os alunos no espírito do cristianismo. Além disso, era uma forma de superar a ignorância religiosa tão presente na França do século XVII. La Salle compreende que o conhecimento da doutrina pelo Mestre deveria ser suficiente para ajudar os alunos a compreender claramente e ensinar fielmente a “boa e santa doutrina da Igreja” (MR 198,1). Referindo-se a esse aspecto afirma que a ignorância do Mestre é “criminosa” (MF 153,1).

Outras práticas também são evidenciadas “O mestre zelará para que os que recitam as orações e respostas da santa Missa ou do catecismo...” (GE 2,2,13); “ensinar-se-á a rezar o terço, desse modo, a quantos não souberem a maneira de recitá-lo” (GE 2,2,29). Além disso, é importante destacar que a rotina de orações também servirá “ao mestre para renovar a atenção sobre si mesmo e à presença de Deus e, aos alunos, para habituá-los a pensarem, de vez em quando, em Deus, no decorrer do dia, e dispô-los a lhe oferecer todas as ações, para atrair sobre elas sua bênção” (GE 7,1,4).

O capítulo 8 do GE é quase, exclusivamente, dedicado a orientar o Mestre quanto à vigilância de seus alunos sobre as práticas religiosas como a missa, catecismo e orações.

Sobre o ensino do catecismo destaca-se que o mesmo será “dado todos os dias, durante meia hora: das quatro até as quatro e meia. Desde quinze de novembro até quinze de janeiro será dado das três e meia às quatro” (GE 9,1,1) e que “durante o catecismo, o mestre não falará aos alunos como quem prega, mas [os] interrogará quase continuamente, por meio de múltiplas perguntas e subperguntas, a fim de lhes fazer compreender o que lhes ensina” (GE 9,2,1).

Os mestres ajudarão os alunos a que tenham a máxima aplicação ao catecismo, a qual não lhes é naturalmente fácil, e que lhes dura, ordinariamente, por pouco tempo. Para isso, utilizarão os meios seguintes: 1. Cuidarão para não os melindrar nem assustar, quer por palavras, quer por outra forma, quando não souberem responder corretamente à pergunta que lhes tiver sido feita. 2. Estimulá-los-ão e, mesmo, os ajudarão a dizer o que tiverem dificuldade em reter. 3. Lhes acenarão com recompensas, que distribuirão, de tempo em tempo, [aos mais bem comportados e mais atentos e, algumas vezes, inclusive] aos mais ignorantes que mais se tiverem esforçado para aprender bem (GE 9,3,12).

Ao Mestre o GE recomenda que “não dirá nada, nos catecismos, que não tenha lido em livros devidamente aprovados e de que não esteja muito seguro” (GE 9,3,6). Os mestres “não darão aos alunos nenhum modelo que não seja de uma dessas duas coleções. Procurará, sobretudo, extraí-los da Sagrada Escritura, a qual deve produzir impressão mais profunda e tocar mais fortemente os corações, por ser ela a Palavra de Deus” (GE 4,2,26). Sobre esse tema é importante ter presente que “pelo ministério da Palavra, o Irmão deve tratar de introduzir, cada vez mais pessoalmente, as crianças que lhe são confiadas no conhecimento de Deus e Jesus Cristo” (SAUVAGE; CAMPOS, 1977, p. 72).

O GE orienta que um “dos principais cuidados que o mestre deve ter durante o catecismo, consiste em procurar que todos os alunos estejam muito atentos, e retenham facilmente tudo aquilo que lhes disser” (GE 9,3,1). Por isso o Mestre será cuidadoso

para não falar de maneira mole e que seja capaz de causar tédio. Em cada catecismo, não deixará de indicar aos alunos algumas práticas e de instruí-los, o mais aprofundadamente que lhe for possível, sobre o que se refere aos costumes e ao procedimento a guardar para viver como verdadeiro cristão [...] (GE 9,3,4).

Em outras palavras, ao Mestre é recomendado que, através de questionamentos sobre os conteúdos catequéticos, indiquem algumas práticas ou alguns frutos que os alunos devem retirar do assunto que está sendo explicado. Nesse sentido eles “terão tanto cuidado com a instrução de todos os seus alunos que não deixarão um só na ignorância, ao menos das coisas que o cristão está obrigado a saber, tanto no referente à doutrina quanto à prática” (GE 9,3,10).

As orientações do GE para os Mestres é que o ensino do Evangelho deverá ser acompanhado de vivências práticas: “De vez em quando, durante o próprio tempo do desjejum, os estimulará a esta ação caritativa, seja por algum exemplo, seja por alguma razão tocante, que os anime a fazê-la de bom grado e com gosto, por amor de Deus” (GE 2,3,2).

Podemos observar essa orientação novamente durante o desjejum e a merenda em que

um dos alunos, a saber, o primeiro de um dos bancos da frente, terá diante de si uma cesta para recolher pão para os pobres. Os que tiverem trazido pão em quantidade poderão dar algum pedaço dele, ou o que lhes tiver sobrado depois de haverem comido o suficiente. O mestre, contudo, estará atento para que não deem tanto pão que não sobre o suficiente para eles (GE 2,3,1).

Em síntese se pode dizer que o Mestre é um educador da fé, pois a rotina escolar é permeada por conteúdos e práticas religiosas. O GE coloca o Mestre numa condição de vigilante e responsável pela oração, ensino do catecismo, participação das missas e pelas vivências concretas da caridade cristã com os pobres.

#### *4.1.3 Eixo temático 3 – Mestre competente*

No terceiro eixo temático concentramos aspectos relacionados à formação e competência do Mestre. A terceira parte do GE descreve as atribuições do Inspetor das escolas, ou seja, a supervisão que esse deve exercer sobre as escolas, sobre os mestres e alunos. Na prática sua influência é grande, vai desde a admissão dos alunos na escola, da distribuição dos alunos conforme o nível de aprendizagem, da promoção de um nível de aprendizagem a outro até a formação e o acompanhamento dos novos mestres.

O GE, a partir do seu capítulo 25, trata da formação dos novos Mestres e, para isso, apresenta uma espécie de programa de formação em que se define o que se deve eliminar nos novos mestres e o que esses devem adquirir:

O que se deve eliminar nos novos mestres é: 1. ofalar; 2. a agitação; 3. a leviandade; 4. a precipitação; 5. o rigor e a severidade; 6. a impaciência; 7. a aversão a alguns; acepção 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. 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).

A respeito dessa definição, vários artigos discorrem sobre os meios, tanto para eliminar quanto para adquirir atitudes, habilidades e procedimentos.

Manter os alunos na escola na França do século XVIII certamente era um desafio importante para quem tinha um estabelecimento de ensino. A principal estratégia de João Batista de La Salle para manter as crianças na escola foi preparar adequadamente seus professores, tornando-os competentes a ponto de atraírem e tocar o coração de seus alunos.

Para cumprir bem seu dever, o mestre deve estar formado para poder fazer simultaneamente estas três coisas: 1º vigiar sobre todos os alunos, para levá-los a cumprirem bem o dever e para mantê-los em ordem e silêncio; 2º ter nas mãos, no decorrer de cada lição, o livro que se esteja lendo no momento e cuidar de acompanhar o leitor; 3º prestar atenção ao leitor e à maneira como lê, a fim de corrigi-lo ao cometer algum erro (GE 3,1,19). A terceira razão por que os alunos faltam é por estarem descontentes com a escola. Isso pode provir ou do fato de o mestre ser novo, sem suficiente formação, e não saber bem como agir numa sala de aula, e como impor-se aos alunos; ou por ser demasiado frouxo, o que faz que não tenha nem ordem, nem silêncio na classe (GE 16,2,11). A quarta razão por que os alunos se ausentam da escola é por terem pouca afeição ao mestre, que não é atraente, não sabe como conquistá-los; que tem exterior fechado e rude; que os afugenta, grita com eles ou bate neles facilmente; e que, em toda circunstância, os únicos recursos a que apela são o rigor, a dureza e os castigos. O que faz com que os alunos não queiram mais vir à escola (GE 16,2,15). Os remédios a esse tipo de ausências serão os mestres se esforçarem por se tornarem muito atraentes, apresentarem exterior afável, digno e acolhedor, sem, contudo, assumir arde vulgaridade nem de familiaridade [...] (GE 16,2,16).

O Diretor ou Inspetor da escola era um Mestre mais experiente e, por isso, responsável pela formação e acompanhamento sistemático dos mestres ao seu encargo

especialmente os menos capazes, e zelar para que instruem cuidadosamente aos alunos a seus cuidados, não negligenciem a nenhum deles e que se apliquem igualmente a todos e, inclusive, mais aos ignorantes e mais negligentes; que todos os mestres façam reinar ordem nas classes e que os alunos não se ausentem facilmente, já que a causa de nada aprenderem é a liberdade que se lhes concede para faltarem às aulas (GE 16,2,24).

Os Diretores ou Inspetores também deveriam ficar atentos se os pais se queixassem de os filhos não estarem aprendendo nada ou muito pouco e, por este motivo, desejassem tirá-los da escola. Nesse caso o GE prevê algumas medidas para evitar esse inconveniente “1º não colocando, na classe dos que escrevem, mestre que não seja capaz de ensinar a escrever; 2º procurando não colocar ou deixar, em nenhuma sala de aula, mestre que não seja capaz de desincumbir-se adequadamente de seu dever e de ensinar bem as crianças a seu encargo” (GE 16,2,22).

De forma semelhante deveriam ficar atentos para as capacidades particulares de cada mestre e nas condições que estes tinham para dar conta de mais ou menos alunos.

Como a capacidade dos mestres não é igual, e alguns são naturalmente mais firmes, vigilantes e empenhados que outros, podendo, assim, ensinar a um número maior de alunos do que aqueles em que essas qualidades são menores e menos amplas, deve-se adequar o número de alunos à capacidade dos mestres, para que estes possam ensinar bem aqueles de que estão encarregados (GE 16,2,23).

Sobre a competência do Mestre deve-se destacar também as doze virtudes do bom Mestre: “gravidade, silêncio, humildade, prudência, sabedoria, paciência, moderação, mansidão, zelo, vigilância, piedade, generosidade” (GE 19,1,1). De certa forma, essas virtudes estão presentes de forma transversal ao longo de todo o GE.

A partir da incursão realizada no Guia das Escolas Cristãs, no que diz respeito ao Mestre, destacamos as condições em que exerciam o fazer pedagógico. No contexto educacional da França do século XVII identificamos as difíceis condições de subsistência, excesso de trabalho, insalubridade no espaços de ensino e aprendizagem, precariedade nos vínculos e contratos de trabalho (instabilidade), carência de formação prévia para o exercício da função, quase ausência de material didático e, por fim, mobiliário inadequado.

Uma das principais preocupações de João Batista de La Salle é *que a escola vá bem*. O Mestre era peça-chave para que isso fosse uma realidade, entretanto, ele necessitava ser bem formado a fim de que tivesse clareza em relação às finalidades da escola, aos processos pedagógicos, aos métodos e procedimentos, ao acompanhamento e avaliação. Além disso, um conjunto de atitudes de modo que pudesse ser exemplo para os alunos. O Guia das Escolas Cristãs foi um significativo instrumento orientador da *práxis* educativa e pedagógica e, ao mesmo tempo, foi delineando um perfil específico de Mestre Cristão.

A partir da incursão realizada no Guia das Escolas Cristãs, chegamos a um conjunto de representações que configuram a identidade do Mestre da escola lassaliana em seu ser e fazer. O Mestre pode ser concebido como aquele que: a) através do cuidado e da vigilância estimula e motiva os alunos; b) educa mais pelo exemplo do que com as palavras, mantendo equilíbrio emocional na relação pedagógica que estabelece com os alunos, a fim de não afastá-los da escola; c) acompanha o desenvolvimento dos alunos de forma personalizada, conforme o nível em que se encontram; d) promove a participação ativa dos alunos nas tarefas e na dinâmica da escola; e) zela pelo bom desempenho de cada aluno e promove a inclusão dos que apresentam dificuldades; f) forma os alunos no espírito do cristianismo através do ensino da Sagrada Escritura, particularmente, do Evangelho com o objetivo de cooperar com a

Igreja na superação da ignorância religiosa; g) cultiva diariamente na escola, através da oração, uma espiritualidade centrada na lembrança da presença de Deus; h) integra fé e cultura, superando dicotomias que impedem os alunos de viverem uma fé cristã consequente que se expressa em ações concretas de caridade; i) se esforça por tocar os corações dos alunos, mantendo com eles relação cordial e fraterna, afim de atraí-los às tarefas escolares e para que não desistam da escola; j) cultiva as virtudes do bom mestre: gravidade, silêncio, humildade, prudência, sabedoria, paciência, moderação, mansidão, zelo, vigilância, piedade e generosidade.

Uma vez concluída a análise do educador no Guia das Escolas Cristãs passamos a identificar as concepções de educador presentes nas Meditações de São João Batista de La Salle.

## **4.2 O educador nas Meditações de João Batista De La Salle**

As Meditações de São João Batista de La Salle, mais de três séculos após terem sido escritas, continuam inspirando os educadores lassalistas a assumir a educação como um serviço animado pelo *espírito de fé e zelo*<sup>14</sup>. A presente investigação focalizou, particularmente, as Meditações para o Tempo de Retiro (MR). Essa escolha se justifica porque elas foram endereçadas àqueles que se dedicavam à educação das crianças e jovens, especialmente, aos Mestres (Irmãos) das “Escolas Cristãs”.

Organizamos nossa análise apresentando algumas notas sobre as Meditações de São João Batista de La Salle. Na sequência construímos dois eixos temáticos que, em nosso entendimento, expressam elementos que integram e favorecem a configuração da identidade do Educador Lassalista.

### *4.2.1 Notas sobre as Meditações de João Batista De La Salle*

A primeira redação definitiva das Meditações de João Batista de La Salle é posterior a 1707. Elas são em número de 208. As Meditações para o Tempo do Retiro foram editadas pelo Irmão Timóteo, sucessor de João Batista de La Salle como Superior Geral do Instituto,

---

<sup>14</sup> O espírito deste Instituto é, em primeiro lugar, um espírito de fé, que deve mover seus membros a considerar tudo com os olhos da fé, a tudo fazerem em vista de Deus, a tudo atribuírem a Deus [...]. Em segundo lugar, o espírito deste Instituto consiste num zelo ardente para instruir as crianças e educá-las no santo temor de Deus [...]” (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2015, p. 12-14).

em 1729 ou 1730, com a indicação de que “são destinadas a todos aqueles que se dedicam à educação da juventude” (CORBELLINI, 1988).

No texto das Meditações, datado do período entre 1691 e 1707, há de se considerar que o mesmo é marcado pela contingência religiosa e educativa do que se vivia na França do século XVII. Portanto, trata-se do pensamento teológico da Igreja Católica Romana construído no Concílio de Trento. O conteúdo e as fontes dessa obra de La Salle são, principalmente, os Evangelhos e as cartas de paulinas.

Conforme Hengemüle (2012), João Batista de La Salle compôs três grupos de meditações: para o Tempo de Retiro (MR), num total de 16; para todos os Domingos do Ano, que são 77 e as meditações sobre as principais Festas do Ano, que são as de maior número, 114. Tudo indica que as primeiras elaboradas por La Salle foram as do Tempo de Retiro, também chamadas Meditações sobre o Emprego da Escola, ou, nas palavras do próprio fundador, “para uso de todas as pessoas que se dedicam à educação da juventude, e particularmente para o retiro feito pelos Irmãos das Escolas Cristãs durante as férias” (LA SALLE, 2012, p. 435).

Complementa Hengemüle (2012), afirmando que as Meditações para os dias de retiro têm um foco específico, que é a oração e a reflexão sobre o serviço educativo e evangelizador do Mestre cristão em geral. Entretanto, segundo esse estudioso da obra de La Salle, as MR apresentam características marcadamente lassalistas, pois organizam-se a partir e em torno de um projeto educativo eficaz de educação cristã, vivenciado por Mestres (Irmãos) que se acreditam chamados a realizá-lo com competência, responsabilidade e zelo.

Para evitar leituras inapropriadas, realizamos a incursão nas meditações contando com o suporte dos estudos realizados por Justo (2003), Hengemüle (1994, 2012), Alcalde (1993), Plaza (1987) e Morales (1994). Hengemüle (2012) alerta para o fato de que La Salle viveu em tempos de verdades dogmáticas, de cristandade generalizada e de espiritualidade cristã ascética. Por isso, a leitura de seus escritos, dentre eles as Meditações, deverá considerar elementos de historicidade e linguagem.

De acordo com Justo (2003), as MR são as mais diretamente relacionadas com o trabalho do Mestre e podem dividir-se em duas categorias. A primeira, identificada pelos números ímpares, que focalizam a vocação e os deveres do educador; a segunda, identificada pelos números pares, que referem-se ao modo de fazer educação, portanto, são mais direcionadas à prática pedagógica, como pode se verificar no quadro 6, a seguir:

Quadro 6–Meditações para o Tempo de Retiro

De caráter doutrinário	Meditações		De caráter prático
Finalidade da Educação Cristã	193	194	Meios da educação cristã
Cooperador de Jesus Cristo	195	196	Como o educador coopera na formação das crianças
O educador anjo da guarda do seus alunos	197	198	Como se exerce a função de anjo da guarda
O educador da juventude	199- 201	200- 202	O zelo do educador da juventude no seio da Igreja
O educador que corrige	203	204	Como o educador deve corrigir
O educador e suas responsabilidades	205	206	Por quem e pelo que o educador se torna responsável
O educador e sua recompensa	207	208	Que recompensa o educador pode esperar

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Justo (2003).

#### 4.2.2 Concepções sobre o educador presentes nas Meditações para o Tempo de Retiro

Com base na leitura das Meditações para o Tempo de Retiro, seguimos o processo proposto por Bardin (2016), em que, inicialmente, preparamos material, considerando indicadores de repetição e frequência de unidades e temas. A partir disso, propomos o quadro com dois eixos temáticos, os quais reúnem os elementos mais significativos relacionados à identidade, à intencionalidade e à *práxis* do Educador Lassaliano.

Quadro 7 – Meditações para o Tempo de Retiro – Eixos Temáticos

Eixos temáticos
<b>Eixo temático 1:</b> O ser do educador (Vocacionado)
<b>Eixo temático 2:</b> O fazer do educador.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da análise documental das Meditações para o Tempo de Retiro (2019).

A seguir, dedicamo-nos à reflexão sobre cada um desses eixos.

##### 4.2.2.1 Eixo temático 1 – O ser do educador (Vocacionado)

A concepção do educador como vocacionado está presente nas Meditações 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 207 e 208. Isso denota o quanto essa perspectiva esteve presente no pensamento e representação de João Batista de La Salle e que foi sendo internalizada progressivamente por aqueles que compartilhavam a missão educativa nas Escolas Cristãs.

Na Meditação 193, o educador é concebido por João Batista de La Salle como um ministro de Deus. Essa concepção explicita a ideia de que a obra é de Deus e que Ele chama para o serviço de anunciar sua Palavra (Evangelho) às crianças, particularmente, àquelas de

origem mais modesta, pois “é vontade de Deus que todos os homens sejam instruídos nessas coisas, para que tenham a mente iluminada pelas luzes da fé” (MR 193,1,1). Nessa perspectiva, os fragmentos abaixo endossam que o Mestre (Irmão) é chamado e escolhido para uma função bem específica.

[...] o próprio Deus que, através do ministério dos homens, difunde o perfume de sua doutrina pelo mundo inteiro e ordenou que das trevas surgisse a luz, iluminou pessoalmente os corações daqueles que destinou a anunciarem sua Palavra às crianças, a fim de que possam instruí-las, manifestando-lhes a glória de Deus (MR 193,1,1). Nas instruções que lhes dais, centrai nessa tarefa todo o vosso empenho. Considerai-vos nisso como ministros de Deus e dispensadores de seus mistérios (MR 193,1,2). Vós, portanto, chamados por Deus a esse ministério, empregai, segundo a graça que vos foi dada, o dom de instruir ensinando e de exortar estimulando os que estão confiados aos vossos cuidados, conduzindo-os com atenção e vigilância, a fim de cumprirdes para com eles o principal dever dos pais e das mães em relação aos filhos (MR193,2,2). E foi a vós que Ele escolheu para ajudá-lo nessa tarefa, anunciando às crianças o Evangelho de seu Filho e as verdades nele contidas (MR 193,3,1).

Foi Deus mesmo que “vos incumbiu, tornando-vos depositários e guias das crianças que lhe pertencem, e sobre as quais adquiriu o direito de Pai não só pela criação, mas também pelo santo Batismo, em virtude do qual todas elas lhe são consagradas” (MR 205,1,2). A tarefa de ser depositário e guia das crianças não pode ser assumida de qualquer forma, por isso, João Batista de La Salle se preocupou em bem formar os primeiros Irmãos no espírito cristão que exige um olhar de transcendência para uma tarefa aparentemente humana e imanente.

Aos Mestres se recomenda que utilizem uma linguagem acessível para que tudo seja bem compreendido por seus alunos.

Ensinai-lhes não com palavras rebuscadas [...]. Estas crianças, na sua maioria, são de origem modesta e pouco instruídas. Por isso, importa que as pessoas que as ajudam a se salvarem, o façam de modo tão simples, que todas as palavras que lhes digam sejam claras e de fácil compreensão. Sede, pois, fiéis a essa prática, a fim de poderdes contribuir, quanto Deus pede de vós, para a salvação daqueles que Ele vos confiou (MR 193,3,2).

La Salle, não apenas em suas Meditações, mas em outros escritos, demonstra-se um exímio pedagogo, manifestando preocupação em relação aos métodos e à linguagem utilizada pelos Mestres, pois entende que eles devem estar adequados ao nível de conhecimento e compreensão dos alunos.

Para João Batista de La Salle “os modelos naturais e adequados deveriam ser os pais” (MORALES, 1994, p. 187). Porém, essa não era a realidade do público que tinha seus filhos

na escola de La Salle. Os Mestres foram escolhidos para, na escola, substituírem os pais das crianças, sendo vigilantes e educando-as na fé e vivência cristã.

Pedi a Deus a graça de velar de tal modo sobre as crianças a vós confiadas, que tomeis todas as precauções possíveis para preservá-las de quedas graves. Rogai-lhe serdes para elas guias tão bons que as luzes adquiridas por vós com o auxílio de Deus e a fidelidade em desempenhar devidamente vosso emprego [...] (MR 197,3,2). Vós, substitutos dos pais e dos pastores das almas, temei que Deus proceda da mesma forma convosco, se descurardes de repreender e corrigir vossos discípulos, quando necessário. Porque tereis abusado da função com que Deus vos honrou ao confiar-vos a direção dessas crianças e, particularmente, o cuidado de suas almas, que era o que Ele mais tinha em mente ao constituir-vos seus guias e guardiões (MR 203,3,2).

Na relação com as crianças que *que lhe foram confiadas*, os Mestres (Irmãos), deveriam exercer função de *anjos da guarda*.

A exemplo do que fazem os *anjos da guarda* convosco, deveis esforçar-vos para levá-los à prática das máximas do santo Evangelho e fornecer-lhes, para isso, meios fáceis e proporcionados à sua idade, para que, acostumados, insensivelmente, a essa prática em sua infância, possam, em idade mais avançada, estar como que habituados a ela e vivê-la sem maior dificuldade (MR, 197,2,2, grifo do documento).

Com a imagem de anjos visíveis percebemos mais uma vez que, em La Salle, transcendência e imanência são dimensões complementares e não dicotômicas, ou seja, para ele teologia e pedagogia podem e devem coexistir na escola com naturalidade. Essa compreensão hoje nem sempre é bem aceita em nossa sociedade, pois aprendemos a fragmentar conhecimento que chegamos a perder a visão integral da existência humana.

No fragmento abaixo nota-se uma particular insistência em integrar teoria e prática. Há consciência de que as crianças devem compreender e praticar e, para isso, necessitam ser acompanhadas pelo Mestre.

Como, porém, sua mente ainda não está devidamente desenvolvida para poderem, por si mesmas, compreendê-las e praticá-las, deveis servir-lhes de anjos visíveis nestas duas coisas: primeiro, fazer-lhes compreender essas máximas, tais como são propostas no santo Evangelho; e, segundo, guiar seus passos pela senda que as leve a praticá-las (MR 197,2,1).

Novamente a imagem de anjos visíveis para dizer da importância do Mestre nos processos pedagógicos e de orientação das crianças para que compreendam e vivenciem o que fora aprendido. Os Mestres precisam compreender que a proposta pedagógica da escola lassaliana é integrar as aprendizagem teóricas na vida prática, pois ela preocupa-se com o *ensinar a bem viver*.

A Meditação 195 destaca que os que ensinam a juventude são cooperadores de Jesus Cristo, “vós sois os embaixadores e ministros de Jesus Cristo no emprego que exerceis. Por isso, deveis desempenhá-lo como representantes do próprio Jesus Cristo [...]” (MR 195,2,1).

O que Jesus Cristo disse a seus santos Apóstolos Ele o diz também a vós, para fazer-vos compreender que todo fruto que podeis produzir em vosso emprego referente àqueles que vos estão confiados, não será verdadeiro nem eficaz, senão na medida em que Jesus Cristo lhe der sua bênção e vós permanecerdes unidos a Ele. O ramo só pode frutificar conservando-se ligado à videira, da qual tira a seiva e o vigor, e que produz tudo o que há de bom no fruto [...] (MR 195,3,1).

O resultado do serviço educativo, realizado na condição de embaixador e representante de Jesus Cristo, terá maior eficácia quando inspirado nas atitudes e forma de agir do próprio Jesus Cristo. O Mestre, para João Batista de La Salle, deve ter atitude de humildade e reconhecer-se instrumento de mediação do amor que Deus quer dispensar às crianças (cf. MR 196,3,2).

A Meditação 196 endossa o já referido e destaca o que o Mestre deve fazer para ser *verdadeiro cooperador de Jesus Cristo na salvação das crianças*. Já no primeiro ponto, apresenta Jesus Cristo como o Bom Pastor, como exemplo de como os Mestres devem proceder na relação com as crianças que lhe são confiadas. “É o que também deveis fazer vós, que fostes escolhidos por Jesus Cristo, entre tantos outros [...]. Ao ler o Evangelho, deveis estudar a maneira como Ele agiu e os meios que empregou para levar os discípulos à prática das verdades do Evangelho [...]” (MR 196,2,1).

Segundo João Batista de La Salle, o Evangelho é a principal referência de conteúdo para o itinerário formativo do Mestre, porque é nele que encontrarão o exemplo a ser “imitado”, isto é, o jeito pedagógico de Jesus Cristo formar seus discípulos. Pode-se destacar ainda que as atividades educativas devem ter “intenções inteiramente puras, como as do próprio Jesus Cristo” (MR 196,3,2).

Para cooperar de forma mais eficaz com Jesus Cristo e “ter êxito no ministério, deveis, portanto, aplicar-vos muito à oração, apresentando, sem cessar, a Jesus Cristo as necessidades de vossos discípulos e expondo-lhe as dificuldades encontradas na orientação deles” (MR 196,1,2). Pode-se dizer que a principal ascese que João Batista de La Salle propõe aos Mestres (Irmãos) é a busca constante e progressiva de configurar a própria vida e missão à Jesus Cristo. Para isso, a oração e meditação diárias serão imprescindíveis.

A Meditação 199 diz que a *função de ensinar a juventude é uma das mais necessárias na Igreja*. A Igreja Católica, na França do século XVII, não tinha uma preocupação em

preparar os profissionais para a escola popular e paroquial. João Batista de La Salle ao fundar, junto aos primeiros Irmãos, um Instituto dedicado exclusivamente à *formação humana e cristã das crianças e dos jovens*, introduz na Igreja da época a figura do Mestre cristão.

Sem querer comparar-vos a esse grande santo e, guardada a devida proporção entre o vosso emprego e o dele, podeis dizer que, em vossa profissão, fazeis a mesma coisa e exerceis idêntico ministério. Por isso, deveis considerar vosso emprego, de que estais encarregados por parte dos pastores, dos pais e das mães, como função das mais importantes e mais necessárias na Igreja (MR 199,1,1).

Percebemos que na MR 199, João Batista de La Salle apresenta o Mestre como continuador dos Apóstolos, uma forma concreta de vinculá-lo mais significativamente à missão de evangelização da Igreja Católica. Nessa perspectiva, as Escolas Cristãs desde a origem até hoje tem a preocupação de oferecer a seus alunos uma formação que integra as dimensões humana e cristã. A evangelização é um elemento da identidade das escolas, portanto, também dos Mestres que nelas atuam.

Sendo assim, quanto não vos deveis julgar honrados pela Igreja, por serdes destinados por ela a tão nobre e santa função, e por haver-vos ela escolhido para assegurar às crianças o conhecimento de nossa religião e o espírito do cristianismo! Rogai a Deus que vos faça merecedores de desempenhar tal ministério de maneira digna dela (MR 199, 1,2). Agradecei a Deus a graça que vos dispensou, em vosso emprego, associando-vos ao ministério dos santos Apóstolos e dos primeiros bispos e pastores da Igreja. *Honrai vosso ministério*, tornando-vos, como diz São Paulo, dignos *ministros do Novo Testamento* (MR 199, 3,2). (Grifo do documento). Mas Jesus Cristo não se contentou com confiar aos Apóstolos a função de catequizar. Ele mesmo o fez, ensinando as principais verdades de nossa religião, conforme é narrado em numerosas passagens do Evangelho [...]. Dizei também vós que é para isso que Jesus Cristo voz enviou, e que a Igreja, da qual sois ministros, a isso voz destina. Esmerai-vos, portanto, com toda a diligencia necessária para desempenhar essa função com o mesmo zelo e fruto que os santos tiveram (MR 199,2,2).

Como *ministros de Jesus Cristo*, os Mestres assumem a continuidade da missão dos Apóstolos. Por isso, “vos deve mover a grande zelo em vosso estado, é que não somente sois ministros de Deus, senão também de Jesus Cristo e da sua Igreja” (MR 201,2,1). O zelo requerido do Mestre tem uma motivação transcendente, entretanto, se expressa na imanência, ou seja, na concretude das necessidades educativas das crianças. De alguma forma a função do Mestre é horar e dignificar seu próprio estado de vida.

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). Considerai que, por vosso

emprego, deveis trabalhar *na edificação da Igreja sobre o fundamento lançado pelos santos Apóstolos*, mediante a instrução das crianças que Deus confiou à vossa solicitude e que *entram na estrutura do edifício*. É preciso que exerçais vosso emprego assim como os Apóstolos cumpriram seu ministério (MR 200, 1,1).

O anúncio do Evangelho e a instrução das crianças é uma tarefa entregue por Deus aos Mestres, por isso, mais do que um trabalho é considerado um ministério (serviço). A salvação das crianças é obra de Deus que exige muito zelo daqueles que dela participam. Nesse sentido, os Apóstolos são apresentados por João Batista de La Salle como o modelo a ser seguido pelos Mestres.

Por fim, a Meditação 207 irá destacar a recompensa que os Mestres devem esperar pelo desempenho que tiveram na tarefa que lhe fora confiada por Deus, *mesmo nesta vida*.

Também deveis considerar grande recompensa a alegria sentida no íntimo do coração quando virdes que as crianças por vós instruídas conhecem bem a religião e são bem comportadas e piedosas. Agradecei a Deus, de todo o coração, essas variadas recompensas já antecipadamente concedidas nesta vida (MR 207,2,2).

Outra recompensa que recebem, mesmo nesta vida, os que trabalham na salvação das almas, é a consolação de verem a Deus bem servido pelos que instruíram, e que seu trabalho não foi inútil, mas serviu para salvar aqueles de cuja instrução estavam encarregados (MR 207,2,1). Deveis esperar mais outra recompensa, que Deus, antecipadamente, vos dá já nesta vida se vos tiverdes cuidadosamente esmerado no cumprimento de vosso dever e se, mediante o zelo e a graça de vosso estado, soubestes enraizar vossos discípulos profundamente no espírito do cristianismo: É a satisfação muito especial de vê-los, quando maiores, *viverem com justiça e piedade*, apartados das más companhias e praticando boas obras [...] (MR 207,3,1, grifo do documento).

Ainda sobre o tema da recompensa aos Mestres identificamos

[...] *Os que ensinarem a justiça cristã a muitos brilharão como estrelas por toda a eternidade*. Brilharão meio daqueles a quem tiverem instruído, os quais lhes testemunharão eternamente muita gratidão por tantos ensinamentos deles recebidos, considerando-os, depois de Deus, como a causa de sua salvação. (MR 208,2,1 - grifo do documento). Oh! Qual não será a glória das pessoas que tiverem instruído a infância, quando o seu zelo e diligência em procurar a salvação das crianças forem publicados diante de todos os homens e quando ressoarem por todo o céu as ações de graças tributadas por essas felizes crianças aos que lhes ensinaram o caminho do céu! (MR 208,3,2).

A partir da análise das Meditações, com relação ao Mestre (educador), podemos inferir *o ser do educador* como um vocacionado, ou seja, chamado por Deus para um ministério específico (educação e evangelização das crianças) na Igreja. Aos mestres (educadores) Deus confia um precioso capital humano, as crianças (MR 193,1 e 3; 199,2 e 201,2).

#### 4.2.2.2 Eixo temático 2 – O fazer do educador

O Mestre que assume e vive sua profissão como vocação é um homem de fé que mantém uma relação viva, dinâmica e consciente com Deus. Sua prática educativa cotidiana estará permeada por essa condição, como podemos verificar no fragmento abaixo:

É vosso dever subir todos os dias a Deus pela meditação, para dele aprender tudo o que lhes deveis ensinar. Depois descereis até elas, adaptando-vos a seu nível, para transmitir-lhes o que Deus vos tiver comunicado para elas, tanto na meditação, como nos livros sagrados, cheios das verdades da religião e das máximas do santo Evangelho (MR 198,1,2).

A prática educativa na escola lassaliana envolve o Mestre por inteiro, inclusive sua própria experiência de fé. A meditação e o ensino dos valores do Evangelho perpassam pelo cultivo da espiritualidade e das vivências religiosas do Mestre, pois somente assim ele *tocará os corações de seus alunos*.

Na MR 194 identificamos a ênfase para os cuidados que o Mestre deve ter para educar as crianças no espírito do cristianismo, pois a escola cristã é um lugar privilegiado para a evangelização. O antagonismo entre *sabedoria de Deus* e *sabedoria do mundo* revela a visão teológica própria da época.

Não basta que as crianças permaneçam na escola e sejam nela ocupadas a maior parte do dia; é preciso que os encarregados de sua instrução se esmerem particularmente em educá-las no espírito do cristianismo, o qual lhes comunica a sabedoria de Deus, que príncipe algum deste mundo conheceu, e que é fortemente oposta ao espírito e à sabedoria do mundo (MR 194,2,1).

Conforme já referido para o ensino do catecismo, os Mestres deverão tomar como referência e exemplo os próprios Apóstolos e Jesus Cristo. Espelhando-se neles e imitando suas atitudes e comportamentos estarão cumprindo seu ministério na Igreja e participando ativamente da obra de Deus.

Se vós, portanto, que sucedestes aos Apóstolos no emprego de catequizar e instruir aos pobres, quereis tornar o vosso ministério tão útil à Igreja quanto o pode ser, deveis, todos os dias, explicar-lhes o catecismo, ensinando-lhes as verdades fundamentais de nossa religião, seguindo, nisso, o exemplo deles, que é o do próprio Jesus Cristo, o qual, todos os dias, se consagrou a essa função (MR 200,1,2).

Entretanto, não basta “assegurar às crianças o espírito do cristianismo e ensinar-lhes os mistérios e as verdades especulativas de nossa religião. É necessário, além disso, que lhes

ensineis as máximas práticas contidas no santo Evangelho” (MR 197,2,1). O Mestre lassaliano ficará atento para que crianças não apenas aprendam os valores do Evangelho, mas que também vivenciem a fraternidade, o respeito, a caridade para com os mais pobres e necessitados. Pois,

*Se alguém diz que tem fé e não pratica as obras, de que lhe serve tê-la? Poderá ela, acaso, salvá-lo? – diz São Tiago. De que vos serviria ensinar aos vossos discípulos as verdades da fé, se não lhes ensinásseis a praticar boas obras? Uma vez que a fé desacompanhada das obras é morta, não vos bastaria havê-los instruído... (MR 200,3,1 - grifo do documento). Não vos podeis dar por satisfeitos com impedir que as crianças confiadas a vosso desvelo cometam o mal. É preciso também que as leveis a praticarem o bem e as boas obras de que são capazes (MR 202,2,1).*

De modo que “os santos anjos da guarda não se contentam com iluminar o espírito dos homens à sua direção com as luzes necessárias para que conheçam a vontade de Deus a seu respeito e se salvem; sugerem-lhes, além disso, e lhes proporcionam meios para que pratiquem o bem adequado à sua situação” (MR 198, 2, 1). O Mestre não deverá limitar seu zelo pelo ensino a palavras, pois “para torná-lo eficaz, é preciso que o exemplo corrobore as vossas instruções” (MR 202,3,1). Ou seja, o zelo, na perspectiva da escola lassaliana, se expressa através daquilo que o Mestre é e faz. O Mestre lassaliano é portador de uma sensibilidade que promove relação pedagógica empática com as crianças, dispensando a elas atenção às suas necessidades concretas; que adapta metodologias e linguagem, para que os educandos compreendam e retenham o que lhes é ensinado. É sensível a ponto de não negligenciar as crianças com dificuldades.

As crianças “necessitam de anjos visíveis que, tanto com suas instruções como pelos bons exemplos, as estimulem a apreciá-las e praticá-las, para que, por esses dois meios, estas santas máximas se lhes imprimam profundamente no espírito e no coração” (MR, 197,2,2). Para João Batista de La Salle a formação catequética das crianças não pode ser excessivamente teórica, como já referimos, pois “muito imperfeito seria o vosso zelo com as crianças que dirigis, se apenas o exercêsseis pelo ensino, mas que se tornará perfeito, se vós mesmos praticais o que lhes ensinais”(MR 202,3,2). Nessa mesma perspectiva La Salle afirma aos Mestres que

os ensinamentos dados aos que deveis instruir para atraí-los à prática do bem lhes sejam de proveito, é preciso que vós mesmos os pratiqueis e estejais cheios de muito zelo, para que eles possam receber a comunicação das graças que estão em vós para fazer o bem. Que vosso zelo atraia sobre vós o Espírito de Deus para animar os alunos a essa prática (MR 194,3,2).

Sobre a necessidade de exemplaridade do Mestre encontramos nas meditações (MR 202,3,2) que

o exemplo impressiona muito mais o espírito e o coração do que as palavras. Isso ocorre particularmente nas crianças, cujo espírito ainda não é suficientemente capaz de reflexão. Assim, elas se moldam ordinariamente pelo exemplo dos mestres, inclinando-se mais a fazer o que veem praticar do que aquilo que ouvem dizer, sobretudo se as palavras não corresponderem às ações.

Para sacramentar a importância do exemplo na formação das crianças La Salle sugere que o “proceder de Nosso Senhor, de quem se afirma que *começou a fazer e que, depois, ensinou*, e que, falando de si aos Apóstolos, após lhes haver lavado os pés, disse: *Eu vos dei o exemplo, a fim de que façais como eu vos tenho feito* (MR 202,3,1, grifo do documento). Para compreender a relevância do exemplo do Mestre é preciso colocar-se, de alguma forma, dentro do contexto educativo da França do século XVII, em que a imitação era uma das principais tendências pedagógicas. Para o público atendido nas escolas lassalianas, os mestres, além de afastar as crianças da influência nociva do meio em que viviam (ruas), deveriam oferecer a elas modelos de comportamento moral, religioso e civil exemplar (ALCALDE, 1993).

La Salle considera algo natural que o mestre primeiramente assuma em sua vida a doutrina e as virtudes que deseja ensinar. Do ponto de vista psicológico e, principalmente educativo, o exemplo assume a função de um complemento natural. Situando-o, dessa forma, muito mais na perspectiva ético-religiosa, pois, para La Salle, as instruções e as exortações isoladas não têm a capacidade de formar. Porém, quando acompanhadas da força persuasiva do mestre (o exemplo), a tendência é que se produzam efeitos mais exitosos de aprendizagem. (ALCALDE, 1993).

Nas Regras Comuns (RC 2,9) lemos, “o espírito de seu instituto consiste no zelo ardente de instruir os meninos e educá-los no temor de Deus”. O zelo, na pedagogia lassaliana, resulta do espírito de fé que, como já nos referimos, leva o Mestre a considerar sua profissão como vocação ou serviço confiado por Deus.

O Mestre, por perceber-se um escolhido por Deus e fazer parte do ministério dos anjos da guarda, fará as crianças conhecerem e praticarem as verdades do Evangelho com muito zelo. Na radicalidade de suas palavras, João Batista de La Salle, dirigindo-se aos Mestres que se ocupam da formação humana e cristã das crianças, afirma: “vosso zelo deve ir tão longe, que estejais dispostos a dar vossa própria vida, tão caras vos devem ser as crianças de que estais encarregados” (MR 198, 2,1).

[...] Desde o momento em que vos encarregastes delas, estais obrigados a zelar por sua salvação com o mesmo cuidado que dedicais à vossa, pois vos comprometestes a isso inteiramente (MR 205,2,1).

Manifestai, pois, em todo o vosso proceder com as crianças a vós confiadas, que vos considerais como ministros de Deus, exercendo as vossas funções *com caridade e zelo sincero e verdadeiro, suportando com muita paciência os incômodos que tiverdes que sofrer, contentes com serdes desprezados e perseguidos pelos homens, até dar vossa vida por Jesus no desempenho de vosso ministério*. O zelo que vos deve animar é que há de suscitar em vós essas disposições, lembrados de que foi Deus quem vos chamou e destinou a esse emprego e vos enviou a *trabalhar em sua vinha*. Desempenhai-o, portanto, com todo o ardor do vosso coração e como quem trabalha unicamente para Deus (MR 201,1,2, grifo do documento).

O zelo é, portanto, uma das primeiras e principais virtudes que João Batista de La Salle deseja que seus Mestres tenham adquirido. Ele é resultado da “interioridade”, ou seja, da relação com Deus que faz o Mestre ver as crianças, os jovens e os pobres como o próprio Deus os vê e, isso, leva a tratá-los de modo conseqüente e, inclusive, em atitude de autotranscendência de *consumir toda a vida* por eles.

O zelo a que estais obrigados em vosso emprego deve ser tão ativo e inflamado que possais dizer aos pais das crianças confiadas a vossos cuidados o que refere à Escritura [...]. De fato, o zelo ardente pela salvação das almas dos que vos cabe instruir é que vos deve ter decidido a sacrificar-vos e a consumir toda a vossa vida, para dar-lhes educação cristã e proporcionar-lhes a vida da graça neste mundo e, no outro, a vida eterna (MR 201,3,2).

Associado à compreensão do zelo, encontramos nas Meditações abundantes referências sobre as repreensões e as correções às crianças.

Este zelo vos deve levar a não tolerar nas crianças, sob vossa orientação, nada que possa desagradar a Deus. Se nelas notardes alguma coisa que ofenda a Deus, deveis fazer imediatamente tudo quanto vos for possível para remediá-la (MR 202,1,1).

Se tendes zelo pelas crianças das quais estais encarregados e vos empenhais, como é vossa obrigação, em afastá-las do pecado, quando caírem em alguma falta, é necessário que entreis nessa disposição do Profeta Elias [...] (MR 200,1,2).

[...] As repreensões e correções feitas, dando-lhes ocasião de refletir sobre o que devem fazer, as levarão a prestar atenção sobre si mesmas, para não recaírem em idênticas faltas. Sede, pois, exatos em não tolerar nelas faltas consideráveis sem aplicar-lhes esse remédio (MR 203,1,2).

Entretanto, dos primeiros Mestres (Irmãos) se espera atitude de respeito. Tal atitude estava muito relacionada à diminuição drástica do uso de castigos físicos (comuns para época). Ela é fundamentada por La Salle na MR 204,1, onde ele afirma “as crianças estão dotadas de razão e não devem ser castigadas como bestas. Se deve repreendê-las e corrigi-las com justiça”. A MR 91,3 faz referência de que os pobres são imagens de Jesus Cristo, por isso, são dotados de dignidade e merecem ser tratados com respeito. Morales (1994) endossa

que João Batista de La Salle esteve muito adiantado para seu tempo, principalmente no que se refere à *práxis* pedagógica, mais precisamente, quando se refere à relação entre Mestre e aluno. Segundo ele, as correntes pedagógicas modernas reconheceram na experiência lassalista o princípio de que o ato educativo depende, em grande parte, da qualidade da relação entre educador e educando. Hoje, sabe-se que o ambiente humano numa escola é tão importante quanto os conteúdos das distintas áreas do conhecimento.

De acordo com Morales (1994), o medo foi substituído pela relação de maior confiança entre o professor e aluno e, particularmente, por um ambiente de acolhida, ternura e amor nas escolas elementares. Nesse sentido, La Salle e os primeiros Mestres (Irmãos) foram geniais e inovadores, sendo uma mudança radical para a época. Para o autor esse foi o primeiro êxito da escola lassaliana, pois “antes de ser um êxito acadêmico ou organizativo, se constituiu um êxito humano e relacional” (MORALES, 1994, p.188). O autor destacou também que o vocábulo “ternura” aparece 79 vezes nos escritos de João Batista de La Salle, particularmente nas suas Meditações. A atitude de ternura requerida dos mestres é acompanhada do zelo e cuidado para com os educandos, e é descrita de forma explícita nas MF 101,3 e 166,2 e na MR 203,3.

As Meditações 204 e 206 endossam que os Mestres, segundo La Salle, educam mais pelo exemplo do que pelas palavras. Por isso, é necessário que o educador vigie e tenha domínio de si mesmo, principalmente, em situações em que as crianças fazem algo fora de propósito “sobretudo quando as crianças de que estais encarregados fazem qualquer coisa despropositada que vos obrigue a repreendê-las ou a castigá-las” (MR 206,3,2). Para João Batista de La Salle, na relação pedagógica, é importante que se mantenha o respeito e a confiança entre o Mestre e os alunos.

Caso estiverdes perturbados por alguma irritação, absteide-vos, cuidadosamente, de dar qualquer castigo, pois, nesse momento, a correção seria muito prejudicial tanto para os alunos como para vós. Em tais ocasiões, entrai em vós mesmos e deixai passar o tempo da raiva, sem nada externar (MR 204,2,2).

O fruto da correção bem-feita é, pois, colocar aquele que a recebe na disposição de emendar-se das suas faltas. Ao contrário, realizada desequilibradamente e sem ter a Deus em vista, ela somente serviria para indispor o discípulo contra o mestre e provocar nele sentimento de vingança e animosidade, às vezes por muito tempo (MR 204,3,2).

Não descuideis, entretanto, as contas a prestar da *paciência e do controle de vossas emoções*, pois também este ponto é muito importante. [...] Nada haveis de cuidar tanto em tais casos como manter o controle sobre vossas emoções (MR 206,3,2 - grifo do documento).

A escola lassaliana educa crianças que estão em diferentes níveis de desenvolvimento e isso exige do Mestre um conhecimento mais personalizado delas e também um discernimento contínuo acerca da forma mais adequada de agir para não prejudicar a relação educativa.

Destacamos que a relevância do ministério do educador para La Salle pode ser aferida pelo rigor das *contas que dará a Deus*. Para ilustrar essa determinação, destacamos alguns fragmentos da Meditação 206.

Assim, dareis contas a Deus do seguinte: se fostes exatos em dar o catecismo todos os dias e por tanto tempo quanto vos é prescrito; se, nele, ensinastes aos vossos discípulos as coisas que lhes convém saber, segundo sua idade e capacidade; se não descuidastes alguns, exatamente os mais ignorantes e, talvez, também os mais pobres; se não tivestes preferência por alguns, por serem ricos ou simpáticos, e por terem naturalmente algo mais amável do que outros [...] (MR 206,1,1).  
Enfim, se vós mesmos tivestes o cuidado de instruir-vos, durante o tempo destinado a isso, nas coisas que deveis ensinar àqueles de quem estais encarregados. E se houve negligência de vossa parte, tomai a firme resolução de corrigir-vos, e proponde-vos, seriamente, diante de Deus, fazer melhor no futuro, a fim de que a morte não vos surpreenda em tão funesta situação (MR 206,1,2).

Cabe um destaque para os critérios dessa *prestação de contas a Deus*: respeito ao tempo que deveria ser dedicado ao catecismo, ensino dos conteúdos que convinha às crianças saber, adequação do ensino à idade e capacidade das crianças, atenção aos alunos com dificuldades e aos mais pobres, cuidado para não fazer acepção das crianças.

Além disso, é bom destacar a necessidade de uma autocorreção do Mestre em caso de não se preparar adequadamente ou de ser negligente em algum aspecto relacionado à educação das crianças. Por fim, assevera João Batista de La Salle “o que mais vos deve preocupar, nas contas a prestar a Deus, não é tanto o que dissestes e fizestes e, sim, a intenção tida e a maneira como uma e outra coisa foram feitas” (MR 206,3,1). Essa recomendação relativa à intencionalidade, está presente também em outras Meditações e demais escritos do Fundador.

O Mestre, na visão de La Salle, é portador de traços peculiares bem definidos. “É um profissional da educação, um especialista da escola cristã, animado por uma mística” (HENGEMÜLE, 1994, p. 80). O magistério, para ele, deve ser assumido pelo mestre (educador) de forma integral, ou seja, com dedicação exclusiva. “La Salle contribuiu definitivamente para que o magistério passasse a ser uma tarefa plena e substancial, digna de se ocupar uma vida inteira e as inteiras energias de um homem ou mulher” (HENGEMÜLE, 1994, p. 81). Nesse sentido La Salle colaborou para que a profissão docente, através de uma

maior estabilidade na função, passasse a ter um reconhecimento minimamente digno para sua época.

O Mestre, como anjo cuidador e também mediador, aparece nas MR 196,1; 197-198; 208,3). A imagem do Mestre pastor, que zela e cuida das ovelhas (crianças) confiadas por Deus a seu cuidado, aparece com maior clareza nas MR 196,1; 201,3; 207,2. Se as crianças são comparadas ao edifício, o mestre (educador) assume o lugar de arquiteto ao qual é confiada a missão de edificar, com base em fundamentos sólidos (rocha). Essa imagem é explicitada nas MR 193,2; 194,3; 199,2,3; 200,1; 205,2,3. O mestre-profeta, compreendido como aquele que foi escolhido e enviado por Deus para anunciar e denunciar, ou seja, para de um lado instruir os alunos nos valores cristãos, na ética e no compromisso social; e, de outro, denunciar os elementos que não colaboram na formação do “verdadeiro cristão e cidadão”. Essa imagem aparece retratada nas MR 196,1,2; 198,2; 199,1; 201,1 (LA SALLE, v. II-B, 2012; HENGEMÜLE, 1994).

As Meditações de João Batista de La Salle constituíram-se num significativo referencial para a identidade do Educador Lassalista. A partir do estudo acima, é possível inferir, com base no *fazer do educador*, que as meditações apresentam um conjunto de representações que configuram uma mística do educador cristão, que se desdobra numa pedagogia inovadora no processo de evangelização na Igreja Católica. À primeira vista parecem se tratar apenas de Meditações de caráter espiritual, porém, uma leitura mais atenta, descortina uma visão pedagógica pautada no respeito à dignidade da pessoa, na dedicação e zelo incondicional do educador, nas relações de confiança entre o Mestre e o aluno, na formação cristã como projeto de vida para as crianças. A densidade espiritual de João Batista de La Salle, observada nas Meditações, revela uma visão dialética e integradora entre fé e educação, fé e cultura.

Nas Meditações analisadas, João Batista de La Salle expressa sua visão particular de mestre cristão através de distintas representações, tais como: *ministro de Deus, de Jesus Cristo e da Igreja; representante e cooperador de Jesus Cristo; embaixador e ministro de Jesus Cristo; pastor; profeta; substituto dos pais, depositários; anjo da guarda (cuidadores), anjos visíveis; bons guias, catequista; continuador da missão dos Apóstolos...*Essa leitura mística e transcendente nos leva a concluir que o educador, segundo a visão de La Salle, é um homem de fé e, por isso, assume e vive sua profissão como vocação.

Uma vez finalizado o processo de análise das Meditações para o Tempo de Retiro, seguimos para a seção seguinte que trata das concepções de Educador presentes nas cartas autógrafas de João Batista de La Salle.

### 4.3 O educador nas Cartas autógrafas de João Batista De La Salle

Os escritos de São João Batista de La Salle, dentre eles suas cartas autógrafas e a prática pedagógica dos primeiros Irmãos, são uma fonte significativa para identificarmos os elementos que configuram o Educador Lassalista. Isso justifica a escolha desse documento para nossa análise.

Inicialmente convém situar que são 133 Cartas autógrafas de João Batista de João Batista de La Salle, das quais 110 dirigidas aos Irmãos. A maior parte delas trata-se de respostas à prestação de contas que os Mestres (Irmãos) deviam fazer regularmente ao Superior do Instituto.

Feitas as breves notas sobre as cartas, seguimos apresentando um quadro em que destacamos algumas cartas que foram selecionadas por oferecerem conteúdo aderente e relevante para esse estudo, das quais identificamos as recomendações de João Batista de La Salle aos Mestres (Irmãos). A partir desse quadro, chegamos aos dois eixos temáticos que são apresentados na sequência e acompanhados de nossa análise.

#### 4.3.1 Notas sobre as Cartas autógrafas de João Batista De La Salle

As cartas estão classificadas em três categorias: *autógrafas* (guardadas nos Arquivos da Sede Geral da Sociedade, em Roma e autenticadas como escritas de próprio punho por João Batista de La Salle), *copiadas* (no mesmo Arquivo, tendo sido copiadas por terceiras pessoas); *citadas* (por estarem citadas nas obras dos três primeiros biógrafos) (LA SALLE, 2012, p. 63).

As cartas eram, sem dúvida, um dos principais meios de comunicação no período em que nasceu o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Entretanto, para João Batista de La Salle, tiveram característica de acompanhamento dos Mestres e também serviam para prestação de contas destes ao Superior do Instituto. Um diretório diz que cada Irmão dava contas de sua vida pessoal e profissional a La Salle, pelo menos uma vez ao mês. Com o aumento do número de Irmãos, esse prazo passou a ser a cada dois meses.

Hengemüle (2012) destaca que o conteúdo das cartas, na maioria das vezes, dizia respeito à vida espiritual dos Mestres, porém, também constam outros temas como a atividade educativa, as relações comunitárias e os assuntos administrativos das comunidades e escolas.

### 4.3.2 Concepções sobre o educador presentes nas Cartas autógrafas de João Batista De La Salle

Com base na leitura realizada das Cartas autógrafas de João Batista de La Salle, organizamos o quadro 8, com as ideias centrais constantes em cada uma delas.

Quadro 8 – Cartas autógrafas de João Batista de La Salle

Cartas	Ideias centrais
Carta 1 – Ao Irmão Anastácio 28 de janeiro de 1711	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lembrança da presença de Deus</li> <li>• Meditação</li> <li>• Oração/motivações de fé</li> <li>• Deveres/ações</li> </ul>
Carta 10 – Ao Irmão Dionísio 30 de maio de 1701	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida interior</li> <li>• Santa presença de Deus</li> <li>• Meditação</li> <li>• Cumprir as Regras</li> <li>• Abandono a Deus</li> <li>• “Disponibilidade em ir a qualquer lugar que seja”</li> <li>• Comunidade</li> </ul>
Carta 11 - Ao Irmão Dionísio 08 de julho de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado para não ser negligente nos exercícios (espirituais)</li> <li>• Atenção à presença de Deus</li> <li>• “Evite impacientar-se com seu Irmão. Dirija-se a ele sempre educadamente” (C 11,11).</li> <li>• Usar de poucas palavras para não fazer os alunos perder tempo...</li> <li>• Corrigir os alunos, particularmente os mais ignorantes</li> <li>• Evitar dar nomes injuriosos aos alunos</li> <li>• Exemplo</li> <li>• Advertência dos defeitos (entre os Irmãos)</li> <li>• Cuidado para manter os alunos na escola</li> <li>• Atenção “para que o Irmão não bata nos alunos com a mão”</li> </ul>
Carta 12 – Ao Irmão Dionísio 01 de agosto de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meditação</li> <li>• Evitar falar iradamente (C12,3 e 12,5).</li> <li>• Cuidado para não ser leviano... não se deixar levar às distrações (C 12,6 e 12,11)</li> <li>• Autocontrole</li> <li>• Observar o silêncio</li> <li>• Respeito dos alunos para com os Irmãos</li> <li>• Pontualidade dos alunos</li> </ul>
Carta 33 – Ao Irmão Huberto 05 de maio de 1702	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obediência</li> <li>• Dedicar-se à meditação e à escola</li> <li>• Deixar-se orientar</li> <li>• Cuidado para que as ações realizadas não sejam por capricho</li> <li>• Cumprir a vontade de Deus</li> </ul>
Carta 34 – Ao Irmão Huberto 01 de junho de 1706	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocação</li> <li>• Disponibilidade</li> <li>• Impaciência (“fique algum tempo sem agir e sem falar, até que tal impulso tenha passado” (C34,7).</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter atitude séria na escola</li> <li>• Nas ações ter alguma intenção que as oriente a Deus</li> <li>• Exigir que os alunos cheguem pontualmente</li> </ul>
Carta 36 - Ao Irmão Huberto 18 de abril de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa carta diz respeito à vida em comunidade dos Irmãos.</li> <li>• Corrigir</li> <li>• Advertir</li> <li>• Repreender</li> <li>• “Não tolerar que os Irmãos apresentem arrazoados...” (C 36,15).</li> <li>• Estimular</li> <li>• “Conquiste seus Irmãos e seja firme para que não façam a própria vontade” (C 36,19).</li> <li>• Oração mental</li> </ul>
Carta 37 – Ao Irmão Huberto 20 de junho de 1709	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezar e fazer os alunos rezar</li> <li>• Advertência dos defeitos (prática comum entre os Irmãos, que perdurou até o período do Concílio Vaticano II).</li> <li>• “Parece que você procura muito as comodidades corporais. Tome cuidado com isso...” (C 37,12).</li> </ul>
Cartas 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 51 – Ao Irmão Matias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “É preciso não só cumprir seu dever na escola, mas também nos demais exercícios, pois a escola sem os exercícios não vai bem”. (C 49,6).</li> </ul>
Carta 54 – Ao Irmão Roberto 1º de maio de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação</li> <li>• Silêncio</li> <li>• Assiduidade dos alunos</li> <li>• Paciência na relação com os alunos</li> <li>• Relação com os coirmãos</li> </ul>
Carta 55 – Ao Irmão Roberto 21 de maio de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obediência, primeira virtude a ser praticada em Comunidade (C 55,3).</li> <li>• Pontualidade</li> <li>• O tempo é muito precioso (C 55,12)</li> <li>• Leitura espiritual e meditação</li> <li>• Vigilância sobre os alunos</li> <li>• Ordem na escola</li> <li>• Cuidado para que os alunos sejam modestos e piedosos</li> <li>• Discrição (C 55,21)</li> </ul>
Carta 56 – Ao Irmão Roberto 07 de dezembro de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado com a impaciência e descontrole (C 56,2)</li> <li>• Otimização do tempo em vista da escola</li> <li>• “Não fique pensando na escola durante a meditação. Cada coisa a seu tempo”. (C 56,7).</li> <li>• “Tome cuidado para não provocar, por sua rispidez, a diminuição dos seus alunos, e de instruí-los bem, para que não abandonem a escola”. (C 56,8).</li> <li>• Promoção dos alunos somente quando estiverem em condições</li> <li>• Não receber nada dos pais e nem dos alunos</li> <li>• Cumprir as Regras.</li> </ul>
Carta 57 – Ao Irmão Roberto 26 de fevereiro de 1709	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder com caridade na relação com os demais Irmãos da escola</li> <li>• Pontualidade</li> <li>• Vigilância dos alunos</li> <li>• Não bater nos alunos (C 57,9)</li> <li>• “Faz bem em procurar que seus alunos progridam a fim de que o número deles aumente, mas também para você cumprir seu dever”. (C 57,10).</li> <li>• Cuidado para que a escola funcione bem, bem como a comunidade dos Irmãos</li> </ul>
Carta 58 – Ao Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Evite cuidadosamente bater nos alunos; isso é falta considerável”. (C 58,6).</li> </ul>

Roberto 26 de abril de 1709	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordem na escola</li> <li>• Não deixar-se levar pela impaciência e conservar sempre o humor estável na escola (C 58,15)</li> <li>• “Estou bem contente por você contar com grande número de alunos. Seja cuidadoso em fazê-los progredir”. (C 58,16).</li> <li>• “Estou muito feliz por sua escola ir bem e você estar com suficientes crianças. Tenha cuidado de instruí-las bem”. (C 58,20).</li> </ul>
Carta 99 – A um anônimo [inferior]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A irreflexão é prejudicial na escola</li> <li>• Evitar precipitações na escola e o castigar impulsivamente</li> <li>• Ordem</li> <li>• Esmero para que os alunos aprendam bem</li> <li>• Regras na escola e na comunidade dos Irmãos</li> <li>• Não retirar os alunos da aula/evitar gritar com os alunos</li> <li>• Recorrer a meios prudentes.</li> </ul>
Carta 100 – A um anônimo [inferior]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar aulas de doutrina cristã – “... ministrando-as imperfeitamente, pois no começo ninguém é hábil para nada” (C 100,1).</li> <li>• Ensino</li> <li>• Ensinar o catecismo e a escrita.</li> <li>• Cultivar o espírito do cristianismo nos alunos.</li> </ul>
Carta 102 – Ao um anônimo [inferior] 15 de maio de 1710	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Na escola, vele sobre si para não se deixar levar à impaciência, pois esta, longe de manter a ordem, a impede”. (C 102,12).</li> <li>• Meditação</li> <li>• Lembrança da presença de Deus</li> <li>• Advertência dos defeitos</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental (2019).

Os dois eixos temáticos propostos explicitam um conteúdo semelhante ao que encontramos no Guia das Escolas Cristãs e nas Meditações para o Tempo de Retiro, demonstrando a existência de um fio condutor e agregador de sentido quanto à identidade do Educador Lassaliano.

#### Quadro 9 – Cartas autógrafas de São João Batista de La Salle – Eixos Temáticos

Eixos temáticos
<b>Eixo temático 1:</b> Cultivo da relação com Deus (Espírito de fé)
<b>Eixo temático 2:</b> Competências do Educador (Espírito de zelo)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental (2019).

A seguir, dedicamo-nos à reflexão sobre cada um desses eixos.

#### 4.3.2.1 Eixo temático 1 – Cultivo da relação com Deus

No presente eixo concentramos a análise nas recomendações de João Batista de La Salle aos Mestres, no que diz respeito ao cultivo da relação com Deus. Aspecto de significativa relevância desde o início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Nas cartas encontramos com facilidade um conjunto de orientações de La Salle em relação ao cultivo de uma experiência de fé dinâmica. Ele recomenda a um Irmão que “procure também que a santa presença de Deus lhe seja frequente, por ser ela o fruto principal da meditação” (C 10, 3) e a esse mesmo Irmão recomenda que “prática muito útil é manter atento à presença de Deus; seja fiel a isso” (C 11,8). Além disso, aos Mestres se recomenda que “tenham cuidado para que suas distrações nas orações e meditações não provenham do fato de ser demasiadamente dissipado e exterior” (C 51,10) e também que se esmerem “em fazer bem a leitura espiritual: ela lhe será muito útil para dispor-se a fazer bem a meditação” (C 55,13). As orientações têm o objetivo de advertir os Mestres sobre a importância de uma relação consciente e dinâmica com Deus. A meditação, a leitura espiritual e a lembrança da presença de Deus são meios privilegiados para isso.

Um dos traços principais da espiritualidade lassaliana está *em fazer a vontade de Deus*. Essa foi uma regra que João Batista de La Salle impôs a si mesmo e também procurou promover entre os Irmãos e alunos nas escolas cristãs: “Entregue-se muito, na meditação, à condução de Deus e manifeste-lhe muitas vezes que somente quer o cumprimento de sua santa vontade” (C 33, 7). A meditação é um dos meios para conhecer a vontade de Deus e que possibilita olhar para os alunos *com os olhos da fé* e perceber-se um mediador de Deus no cotidiano na escola cristã. Essa convicção deveria mover o Mestre: “Meu caríssimo Irmão, para realizar bem suas ações, empenhe-se, acima de tudo, em fazê-las por motivações de fé” (C1,1). O ato pedagógico precisa ser motivado não apenas por uma intencionalidade humana, social, mas também, por uma perspectiva transcendente.

A relação com Deus, para La Salle, tem ressonância em suas vivências cotidianas, sejam elas no interior da própria comunidade religiosa ou na comunidade escolar. “Entre muitas vezes em si para renovar e intensificar a lembrança da presença de Deus. Quanto mais tratar de conservá-la, tanto mais facilidade terá para fazer bem suas ações e cumprir devidamente seus deveres” (C 1,5). A experiência de fé do Mestre tem influência sobre sua vida prática e também na vida dos que lhe são confiados por Deus (crianças, jovens e pais), por isso, não pode ser negligenciada.

Dessa forma recomenda ao Irmão “esmere-se para levar o máximo possível de vida interior, pois somente ela é capaz de santificar-lhe as ações”. (C 10,2). Deverá “dedicar-se à meditação tanto quanto possível, pois este exercício é o que atrai, ordinariamente, as graças sobre os demais” (C 12,2); “Muito me regozija saber que tem facilidade para entregar-se à meditação. É o exercício que atrai as graças de Deus sobre os demais” (C 102,8). E, além disso, “A lembrança da presença de Deus lhe será de grande utilidade para ajudá-lo e animá-lo a executar bem suas ações” (C 102,7). O cultivo da relação com Deus (vida interior) era considerado tarefa não menos importante do que o ensino na sala de aula por La Salle, isso explica porque ele é tão insistente nesse ponto com os Irmãos.

Os Mestres assumem a profissão como vocação e, apesar disso, alguns têm dificuldade de compreender o equilíbrio entre o ensino do catecismo e os conteúdos profanos (leitura, escrita, aritmética). La Salle questiona. “Por que não está você tão preocupado com ensinar bem o catecismo, que é o objetivo de sua vocação, quanto com fazer aprender a escrita, que não passa de meio?” (C 100,4). E é mais incisivo com o Irmão “A escrita é necessária; mas é certo que o catecismo é ainda mais específico de sua profissão” (C 100,6). A experiência de fé do Mestre, de alguma forma, acaba interferindo na interpretação dos regulamentos da escola “Ele é a primeira coisa com que você deve se ocupar, pois que seu principal cuidado há de ser cultivar o espírito do cristianismo nos alunos” (C 100,7). Alguns Mestres (Irmãos) eram encorajados por La Salle no início de sua vida profissional: “Fará bem, meu caríssimo Irmão, dedicando-se a dar aulas de doutrina cristã. Para dá-las bem, é preciso começar com coragem, ministrando-as imperfeitamente, pois no começo ninguém é hábil em nada” (C 100,1). La Salle era ciente da necessidade de formação dos seus Mestres, por isso, a esse mesmo Irmão afirma que “desde que ensine a seus alunos quanto sabe, fique tranquilo no referente a isso” (C 100,3).

Um segundo aspecto de análise, que está relacionado ao primeiro, diz respeito à disponibilidade do Mestre, tanto em relação à comunidade religiosa quanto à escola. A disponibilidade aparece nas cartas na perspectiva de fazer a vontade de Deus

Muito me alegra seu abandono a Deus e sua disponibilidade em ir a qualquer lugar que seja; ela é tão necessária em nossa Comunidade! (C 10,8).

É preciso, meu caríssimo Irmão, que se deixe orientar como criança obediente que não visa mais que obedecer e, ao fazê-lo, cumprir a vontade de Deus (C 33,2).

Meu caríssimo Irmão, foi muito consolador para mim ficar sabendo, através de sua última, que você está em estado de inteira disponibilidade (C 34,1).

Além disso, a disponibilidade aparece associada à obediência (um dos Votos Religiosos dos Irmãos).

A principal virtude que deve cultivar é a obediência (C 33, 6).

Quanto ao mais, seja muito fiel à obediência, que é virtude que deve ter muito a peito, por ser a primeira a ser praticada em Comunidade (C 55,3).

A única razão que me aduz para que o transfira é a de que não se adapta em Reims. Você bem sabe que, entre nós, é preciso adaptar-se a qualquer lugar a que se é enviado pelos Superiores, já que a obediência deve constituir a principal regra e a maior satisfação dos Irmãos (C 42,7).

Pensei havê-lo informado de que seus irmãos me aconselharam ordenar-lhe de permanecer onde está; que isso é bom para você e o melhor que pode fazer. Estou muito feliz por você pensar o mesmo e estar disposto a ficar onde se encontra (C 46,7).

Um primeiro elemento a destacar dos fragmentos supracitados é que a obediência é considerada uma virtude e como tal necessita ser cultivada. Um segundo elemento diz respeito à necessária abertura dos Irmãos para a missão educativa, demonstrando-se disponível para ser enviado à comunidade que necessitar. Ou seja, João Batista de La Salle tinha a necessidade prática de ter Irmãos em diferentes comunidades e, para isso, precisava que os Irmãos vivessem concretamente o que assumiram no voto de obediência.

#### 4.3.2.2 Eixo temático 2 – Competências do Educador (Espírito de zelo)

O presente eixo focaliza as recomendações de João Batista de La Salle aos Mestres sobre aspectos, tais como: disciplina, postura, competência pedagógica, correção em relação aos alunos e correção fraterna nas relações comunitárias dos Irmãos.

Inicialmente, verificamos que as cartas apresentam um abundante conteúdo no que diz respeito às regras e à disciplina na escola. A disciplina, conforme podemos identificar em outros documentos analisados nessa pesquisa, é quase uma obsessão para João Batista de La Salle. Entretanto, mais do que um traço de personalidade do Fundador, a ordem e a disciplina eram uma necessidade real para o contexto da época. Primeiro, pelas características do público atendido nas escolas e, segundo, pela falta de formação dos Mestres. O respeito às regras era imprescindível para o bom andamento das obras: “Peço a Deus que sua casa esteja em ordem e que nela se observem as Regras. Esmere-se nisso” (C 37,13). “Muito me alegra saber que, na escola e em casa, as Regras agora são mais bem observadas que antes” (C 99,5). De igual forma o respeito aos horários e o correto aproveitamento do tempo são retratados em diversas cartas: “faça que sejam exatos em chegar na hora e que venham aos domingos e festas” (C 12,25); “é preciso contentar-se com iniciar a aula na hora” (C 57,11); “o tempo é

muito precioso. Deus lhe fará prestar contas daquele que tiver perdido” (C 55,12); “exigir que os alunos cheguem pontualmente, mesmo se você tivesse que ficar com quatro apenas. Isso vale tanto para as outras classes quanto para a sua” (C 34,26). Além do já referido, La Salle recomenda que se procure que “os alunos sejam assíduos. Isso é importante” (C 54,9). A disciplina é, portanto, um dos traços característicos da escola lassaliana e requer grande atenção por parte dos Mestres em observá-la nas distintas situações do cotidiano escolar.

Um segundo aspecto que destacamos refere-se à postura ética do Mestre, tanto nas relações internas (na escola) quanto nas relações externas. La Salle pede a um Mestre que “mantenha sempre atitude séria na escola. Disso depende muito a ordem nela” (C 34,8); e que ele tenha cuidado para “não se deixar levar a fazer suas ações por capricho” (C 33,5). Na relação com os alunos, é enfático com um outro Mestre, afirmando que “é vergonhoso chamá-los por nomes injuriosos. Cuide para que o respeito humano não lhe impeça de fazer o bem. Dar nomes injuriosos aos alunos é muito vexamoso, além de constituir péssimo exemplo para eles” (C 11,16). Recomenda que se recorra a meios prudentes quanto à astúcia dos alunos “pois se os mandar para fora da aula por gritarem, os outros também vão gritar para serem igualmente mandados embora” (C 99,9); com relação aos alunos e pais aconselha que “não se deve receber a mínima coisa dos pais dos alunos nem destes” (C 56,12) e evitar “cuidadosamente tirar algo dos alunos. Isso é falta muito grave” (C 99, 7). Orienta um Mestre para que, ao atender os pais na escola, que termine “em poucas palavras a conversa com as pessoas que vêm à porta da escola, a fim de não fazer perder tempo aos alunos” (C 11,14). Em situações fora da escola, lembra a um Irmão que “é falta de urbanidade gritar atrás de mulheres e correr atrás de crianças. É preciso ter mais educação” (C 54,2). A esse mesmo Irmão recomenda que cuide para que os alunos “sejam muito modestos e piedosos na igreja e nas orações. É uma das primeiras coisas que deve cultivar neles” (C 55,18). Como podemos perceber, João Batista de La Salle é muito atento às situações que possam interferir e prejudicar os alunos, paise a própria reputação dos Irmãos e do Instituto.

O terceiro aspecto de análise diz respeito à forma do Mestre proceder para a correção dos alunos. A exemplo do que faz em outros escritos (Guia das Escolas Cristãs e Meditações), La Salle recomenda que os Mestres mantenham o controle da própria impulsividade. “Portanto, evite cuidadosamente essas precipitações na escola e o castigar impulsivamente, pois essas práticas destruiriam a ordem” (C 99,3). “Na escola, vele sobre si para não se deixar levar à impaciência, pois esta, longe de manter a ordem, a impede” (C 102,12). La Salle é consciente de que os primeiros Mestres, principalmente os mais novos e menos experientes, poderiam comprometer a relação por agir de forma intempestiva ou inoportuna. Por isso, pede

a um Irmão que “quando, na escola, se sentir levado à impaciência, fique algum tempo sem agir e sem falar, até que tal impulso tenha passado” (C 34,7) e a outro “meu caríssimo Irmão, você bem sabe quanto a irreflexão é prejudicial na escola. Por isso, deve não somente evitar esse defeito, como também acusar-se dele com fidelidade” (C 99,1) e a um terceiro “tome cuidado de não deixar-se levar nem à impaciência nem ao descontrole” (C 56,2). Apesar da inexistência da Psicologia enquanto ciência e da infância enquanto estágio de desenvolvimento, pode-se afirmar que as orientações de La Salle aos Mestres, foram inovadoras e assertivas para sua época e continuam válidas para a pedagogia moderna. Na escola lassaliana forjou um novo tipo de relação entre mestre e aluno, pautada no respeito à dignidade dos alunos. Esse foi um dos fatores que colaborou para que os alunos desejassem permanecer na escola. João Batista de La Salle, no Guia das Escolas Cristãs, regulamentou as formas de correções. Isso foi, sem dúvida, uma forma de diminuir os castigos físicos na escola. Nas cartas, identificamos que os castigos ainda ocorriam de forma inadequada, por isso, alguns Mestres foram admoestados.

Procure conservar sempre humor estável na escola e não se deixar levar à impaciência. Não é prudente jogar a fêrula nos alunos, e é vergonhoso dar-lhes tapas, especialmente na igreja (C 58,15). Evite cuidadosamente bater nos alunos; isso é falta considerável (C 58,6). É vergonhoso dar bofetadas em alunos. Evite a impaciência (C 54,10) Não se deixe levar a bater neles: é uma falta grave. Nunca será demais o seu cuidado nisso (C 57,9). Só haverá ordem em sua escola na medida em que marcar presença nela, sem agitar-se e sem falar. Evite cuidadosamente bater nos alunos com a mão ou outra coisa (C 35,13).

João Batista de La Salle pede que os Mestres sejam fiéis em corrigir seus alunos. Entretanto, adverte um deles, afirmando queo que fará com que os alunos se corrijam “não será a impaciência de você, mas sua vigilância e boa conduta” (C 55,17). A exemplaridade do Mestre, elemento muito presente no Guia das Escolas Cristãs e nas Meditações, aparece também em algumas das cartas autógrafas.

O quarto aspecto de nossa análise focaliza as orientações referentes à unidade da comunidade e às relações fraternas, tanto no ambiente da comunidade religiosa quanto no da escola. “É preciso que entre vocês haja muita união; com as pessoas de fora, muita cortesia; e com os alunos, muita paciência” (C 56,3). João Batista de La Salle, em vários de seus escritos, expressa o quanto a fraternidade é um fundamento para a vida dos Irmãos, bem como para as relações que ocorrem na escola. “Esforcem-se para cumprir bem as Regras e serem bem unidos. E você, de ser muito respeitoso com seu Irmão e também com as pessoas de fora” (C 56,13). As relações entre os Irmãos nem sempre eram tranquilas e cordiais.

Peço-lhe relacionar-se bem com seu coirmão e dirigir prudentemente sua casa (C 54,12). Me surpreende muito que tenha sido tão pouco discreto a ponto de contar ao Irmão Dionísio que eu dei ordem a você de escrever-me sobre a conduta dele. Isso é péssimo (C 55,21). Não vejo como aquilo que o Irmão Pôncio fez a você lhe possa ser tão molesto como dá a entender. Você se perturba demais; isso o prejudica muito (C 43,11). Peço-lhe que isso não mais se repita. Bem vê que só é capaz de produzir perturbação no espírito dele, mal-estar entre vocês dois, e indisposição dele contra mim. Isso tem mais consequências que você imagina (C 55,22). Quando o Irmão lhe disser ou fizer algo fora de propósito, não manifeste nada e procure controlar-se, podendo depois escrever-me sobre isso (C 12,16).

A unidade da comunidade certamente ajudava a superar determinadas tensões, porém, pelas cartas podemos identificar não uma comunidade ideal, mas real, onde as fragilidades humanas de seus membros não são negligenciadas por La Salle.

A correção fraterna dos defeitos entre os Irmãos foi uma tradição no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que perdurou praticamente até Concílio Vaticano II (1962-1965). Algumas cartas do Fundador orientavam os Irmãos sobre esse tema:

Aceite de boa mente que o advertam de seus defeitos. Considere isso como é: um dos maiores bens que se lhe possa fazer (C 102, 6). Proceda também com muita caridade para com o Irmão da sua escola. Havendo algo a censurar, deve dizê-lo ao Irmão José, para que ele o corrija (C 57,2). Tanto você como todos os Irmãos devem ser advertidos de seus defeitos. Para isso, organize bem o tempo deste exercício. Durante o mesmo, não deve nem ler, nem escrever, nem falar com ninguém, nem fazer seja o que for. Neste exercício, bem como na acusação, deve prestar toda atenção para escutar o que nele se diz (C 37,10). Cuidarei que o orientem para Deus caridosamente e não com dureza. Não haverá nada que não farei para assegurar seu bem e sua salvação. Mas, de seu lado, por favor, proceda com mais delicadeza e não de modo impulsivo e alterado (C 45,5).

Como já referido, as cartas de João Batista de La Salle tinham um objetivo de prestação de contas dos Irmãos, mas também um caráter bem próprio de acompanhamento. Nos fragmentos abaixo podemos identificar algumas situações que retratam bem a firmeza de La Salle em relação a alguns dos Irmãos.

Ponha-me a par de todos os seus sofrimentos. Se forem causados por não lhe escrever, de ora em diante o farei toda vez que escrever aos Irmãos. Mas, por favor, cuide que suas cartas sejam mais bem escritas e ortografadas, pois quase não as consigo ler (C 42,5). Você me escreve de maneira descontrolada. Isso não está bem. Não lhe dei motivo para tanto (C 45,2). Meu caríssimo Irmão, não sei por que me escreve de maneira tão pouco educada e tão contrária à verdade (C 44,1). Até hoje não lhe dei motivo para tanto, uma vez que nada fiz que não fosse para seu bem, e que só o transferei para onde está depois de você me ter pressionado muito durante longo tempo (C 44,2). Sinto muitíssimo, meu caríssimo Irmão, que minhas cartas lhe causem moléstia. Contudo não lhe escrevo nada que a possa ocasionar. Escrevo-lhe com a maior cordialidade possível e nada que não seja para seu bem. Penso que deveria tratar de entender-me assim (C 46,1). Lamento muito que você não esteja bem. Mas verifique se a doença não é em parte imaginária, pois você parecia estar

melhor em Paris do que dizia (C 46,4). Nada se ganha com deixar-se levar pelo desânimo (C 54,8).

Nas cartas aos Irmãos, identificamos La Salle exercendo sua liderança espiritual e pedagógica. Através de suas recomendações e *feedbacks* auxiliava-os em suas fragilidades, seja na vida em comunidade, seja na forma de se relacionar e corrigir os alunos, no modo de se relacionar com os pais e inclusive na relação com o próprio Superior (La Salle).

O quinto aspecto de nossa análise focalizou elementos relativos à competência pedagógica dos Mestres (Irmãos). Como referido, manter os alunos na escola não era tarefa fácil, quer seja pela resistência e ignorância dos pais ou pela incompetência e falta de formação dos Mestres. Numa de suas cartas La Salle manifesta seu contentamento pelo número de alunos na escola: “Estou bem contente por você contar com grande número de alunos. Seja cuidadoso em fazê-los progredir (C 58,16). Estou muito feliz por sua escola ir bem e você estar com suficientes crianças. Tenha cuidado de instruí-las bem. (C 58,20). Um dos fatores que auxiliavam aos alunos a não abandonar a escola estava associado à competência de seus Mestres, por isso La Salle aconselha a um Irmão para que “esmere-se para que seus alunos aprendam bem” (C 99,4). Além disso, que recomenda a outro Irmão que “não se deve promovê-los de lição se não estiverem em condições. É preciso evitá-lo, sob pena de não aprenderem nada” (C 56,9). E que “vigie muito as crianças, porque só há ordem na escola na medida em que se exerce vigilância sobre os alunos, e isso é o que os faz progredir” (C 55,16).

Com relação aos Mestres, nas cartas autógrafas de João Batista de La Salle, é possível inferir que devem: a) assumir a profissão como vocação e cultivar uma relação dinâmica e consciente com Deus, por isso, são concebidos como mediadores de Deus no cotidiano da escola; b) observar o voto de obediência, e manterem a disponibilidade em vistas escolas cristãs; c) pautar suas relações profissionais com base no respeito à dignidade da pessoa; d) educar pelo exemplo e pela boa conduta ética e moral; e) manter e promover a disciplina e o respeito às regras; f) evitar a impulsividade afim de corrigir seus alunos de forma adequada e comedida; g) esforçar-se para manter a comunidade unida; e h) ser promotores de relações fraternas na escola e na comunidade religiosa.

O caminho investigativo percorrido até aqui nos permitiu identificar as concepções de Educador Lassalista presentes no Guia das Escolas Cristãs, nas Meditações para o Tempo de Retiro e nas Cartas autógrafas de João Batista de La Salle. Esses documentos históricos expressam os traços característicos do Educador. Na sequência, apresentamos a leitura realizada dos Cadernos da Missão Educativa Lassalista que se caracterizam, na maioria das

publicações, por serem documentos contemporâneos escritos a partir do ano 2000. Neles focalizamos nossa análise nas concepções de Educador Lassalista e nas demandas educacionais.

#### **4.4 O educador e as demandas educacionais nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)**

A escolha desses documentos se justifica porque os Cadernos MEL congregam inúmeras temáticas e perspectivas da ação educativa do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nos cinco continentes em que está presente. Além disso, por entendermos que subjaz neles distintas concepções de Educador Lassalista.

Queremos destacar como nota explicativa que identificamos as demandas educacionais do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs apenas nos Cadernos MEL, por considerarmos que neles se concentram as demandas contemporâneas. Portanto, aqui foi realizado um recorte histórico para manter a coerência da investigação.

Na primeira parte do texto elaboramos um quadro com as distintas denominações de Educador encontradas nos Cadernos MEL desde o qual elaboramos nossa análise a fim de identificar as concepções de Educador Lassalista.

Na segunda parte do texto consta a incursão realizada nos Cadernos MEL em vista de identificar as demandas educacionais contemporâneas. A partir da apresentação de quadros e eixos temáticos, tecemos nossa análise.

##### *4.4.1 Notas sobre os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)*

Os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL) são escritos monotemáticos realizados por Irmãos e Colaboradores Lassalistas. A elaboração desses cadernos é coordenada pelo Secretariado da Missão Educativa Lassalista, com Sede na Casa Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em Roma-Itália (MENEGAT, 2016). A publicação de tais subsídios teve início no ano 2000 e até hoje foram publicados 53 cadernos.

A Missão Educativa Lassalista, desde a fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, foi uma resposta criativa aos desafios educacionais. A fidelidade aos valores da tradição articulada e uma sensibilidade atenta às necessidades educacionais contemporâneas se tornaram um valor institucional para os Lassalistas. A *fidelidade criativa* dos educadores transcendeu os séculos e inspirou muitas ilhas de criatividade em todo o mundo.

#### 4.4.2 Concepções sobre o educador presentes nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)

A análise dos Cadernos MEL nos permitiu constatar as diversas ênfases e as denominações relativas ao educador lassalista, conforme demonstra o quadro 10.

Quadro 10 – Cadernos MEL: Ênfases e denominações relativas ao Educador Lassalista

Cadernos MEL	Ideias centrais
2	Irmão; Colaborador.
3	Irmão; Colaborador; Professor.
7	Irmão; Colaborador Leigo.
8-9	Educador; Professor; Profissional da educação; Vocacionado; Irmão.
10	Educador; Professor; Agente de pastoral.
12	Irmão; Mestre.
15	Irmão; Leigo.
17	Irmão; Catequista; Colaborador Leigo; Educador; Educador Cristão.
18	Educador; Irmão.
20	Irmãos; Leigos.
21	Irmão; Associado; Mestre.
27	Educadores; Irmãos.
28	Irmão; Leigo; Docente; Educador Cristão.
29	Irmãos.
32	Irmãos; Irmão docente; Mestres; Professor leigo; Companheiro; Colaborador;
33	Lassalianos; Irmãos; Colaboradores; Catequistas.
34	Irmãos ; Colaboradores Leigos.
35	Educador; Professor; Irmão, Leigo.
37	Irmãos; Colaboradores Leigos; Leigos.
38	Lassalianos; Professores.
39	Irmãos; Colegas lassalianos; Educador; Professor.
41	Irmãos; Colaboradores; Lassalianos; Docentes.
42	Irmão Religioso.
46	Irmãos; Professores.
50	Profissional (profissionalismo do educador); Docente (educador); Mediador (educador); Professor (educador).
51	Lassalistas (educador); Homens e mulheres (educador).
52	Docente (educador); Mestre nos escritos pedagógicos de La Salle; Profissional de tempo completo; Pessoa digna de confiança; Representante de Jesus Cristo; Anjo da guarda (cuidador) em relação a seus alunos; irmão maior; Ministro da Igreja e do Estado; Criadores de um modelo eficaz e flexível; Vocacionado; o que exerce paternidade (maternidade) espiritual.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

Conforme os dados apresentados no quadro 10, podemos perceber a constância da relação entre *Irmão e Educador*, o que nos remete às origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, quando a ação educativa nas escolas de La Salle estava sob a

responsabilidades dos Irmãos. Responsabilidade essa que se estendeu até o início da segunda metade do século passado. Isso, certamente, justifica tamanho acento na missão dos Irmãos Lassalistas enquanto educadores.

Sauvage (2003) destaca que o termo “Irmão” tem origem no Evangelho, portanto, tem significado teológico, eclesial e apostólico. Ao serem chamados ‘Irmãos’, os religiosos designam uma realidade “mística” que, em termos cristãos, implica num dinamismo de universal, preocupação e cuidado para com os outros. “Os membros deste Instituto se chamarão pelo nome de Irmãos, e nunca permitirão serem chamados de outro modo. Ao se referirem a algum de seus Irmãos, sempre dirão: nosso caríssimo Irmão F” (RC 1,1). João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos caracterizaram a comunidade dos Irmãos e a escola como um germen de fraternidade universal. Ser Irmão entre Irmãos e ser o irmão maior entre os alunos era uma forma concreta de testemunhar a fraternidade como um valor inalienável desde a Sociedade das Escolas Cristãs nascente (BLAIN, 2005).

Segundo João Batista de La Salle, os que se dedicam à educação tem que sentir grande amor pelos educandos, pois devem acompanhá-los em sua educação como Irmão ou irmão maior, conhecendo-os, respeitando-os, estimulando-os e acompanhando-os de forma personalizada. Acima de tudo, devem educá-los mais pelo exemplo da própria conduta do que pelas suas palavras, anunciar-lhes o Evangelho de forma simples, compreensível e com aplicações práticas; ensiná-los a ter disciplina em relação aos horários e compromissos.

De acordo com Libâneo (2001), os processos sociais contemporâneos provocaram a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas e, conseqüentemente, uma diversificação da ação pedagógica. Algumas funções educativas de caráter até então mais familiares acabaram sendo absorvidas pela escola. Esse fenômeno social iniciou com os processos de industrialização, passando pela presença da mulher no mundo do trabalho; fenômeno que continua se intensificando. Cada vez mais as funções cotidianas do professor, que outrora tinham um caráter mais restrito ao ensino de um componente curricular, se ampliam, absorvendo demandas educativas que antigamente eram assumidas de forma mais plena pela família nuclear. É interessante ressaltar que na escola lassaliana do início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que atendia um público mais vulnerável, a educação escolar tinha um caráter mais integral, onde se visava formar o cristão e o cidadão. Essa segunda dimensão demandava dos Mestres (Irmãos) que fossem bons educadores, isto é, que além do ensino da leitura, escrita e aritmética ensinassem aos alunos aspectos práticos da vida cotidiana ligados aos cuidados básicos de higiene e ao comportamento social, bem como os valores cristãos. A clareza de que “educar para o bem

viver” inclui preparação profissional e um agir humano, a partir de critérios éticos e religiosos por parte dos mestres, favoreceu que tivessem uma maior dignidade no tempo de La Salle, conseqüentemente, esse maior reconhecimento social permitiu o avanço numérico e qualitativo das obras educativas (RELAL, 2011).

O Irmão na condição de Mestre (educador) foi amplamente apresentado nas seções anteriores desta tese, quando analisamos o educador no Guia das Escolas Cristãs, nas Meditações e nas cartas autógrafas de João Batista de La Salle. Em tais documentos La Salle convida frequentemente os Mestres (Irmãos) a considerarem a si mesmos como “os ministros de Deus e dispensadores de seus mistérios” (MR 193,1; 205,1). É uma forma de considerar sua vida como uma “vocação” de Deus e sua função como uma colaboração na “obra de Deus” (SAUVAGE;CAMPOS, 1977).

O termo *Leigo* aparece em distintos Cadernos MEL. Um primeiro elemento a ponderar é que, a partir do Vaticano II, quando os Leigos têm reconhecida sua vocação e missão específica na Igreja, passam a compartilhar, através da atividade profissional e do testemunho pessoal, o carisma das Congregações Religiosas, principalmente, atuando nas áreas da saúde, educação e assistência social. O documento *Lumen Gentium* (1968, n. 31), referindo-se aos Leigos afirma:

Vivem, pois, no mundo, isto é, em todas as profissões e trabalhos, nas condições comuns da vida familiar e social que constituem a trama da existência. São chamados por Deus como leigos a viver segundo o espírito do Evangelho, como fermento de santificação no seio do mundo, brilhando em sua própria vida pelo testemunho da fé, da esperança e do amor, de maneira a manifestar Cristo a todos os homens (VATICAN, 1968, s/p.).

Antes do Concílio Vaticano II, os carismas eram considerados uma “propriedade” dos religiosos consagrados (Irmãos, Irmãs e Sacerdotes). O “enclausuramento” do carisma no interior da comunidade dos religiosos foi um processo cultural e religioso próprio de uma época. Paulatinamente, a partilha dos carismas passou a ser uma “nova realidade” para os Institutos de Vida Religiosa Consagrada. Há uma progressiva participação dos leigos nos processos pedagógicos, administrativos, formativos e diretivos das Comunidades Educativas.

No Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, as atualizações das decisões do Vaticano II foram impulsionadas, a partir do Capítulo Geral de 1966-1967, e da Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs. Esses documentos colocaram

em destaque os três núcleos de inspiração que haveriam de dar vigor aos 50 anos seguintes: *a figura carismática de La Salle; a originalidade de uma comunidade de*

*homens leigos vinculados por um voto de associação; o compromisso para o serviço educativo aos pobres.* Todo o vigor da renovação cabe a estes três elementos: verdadeira matriz da vitalidade religiosa e educativa do Instituto para responder aos desafios desse final de século (CAPELLE, n. 49, s/d., p. 10, grifo do autor).

Num cenário de grandes mudanças socioculturais, o movimento de “retorno às fontes”, realizado pela maioria das congregações religiosas, foi significativo para que essas instituições e seus membros novamente se situassem no mundo e, encontrassem nele o sentido para a consagração a Deus como religiosos e para as ações que realizavam.

Certamente, em 1967, seguindo o chamado do Concílio Vaticano II, tentamos regressar às fontes, isto é, ao Evangelho e ao Fundador. Esse processo não nos deixou acomodados nas origens, pelo contrário, inspirados por La Salle, prestamos atenção aos sinais dos tempos, às necessidades da Igreja e do mundo. Mais forte ainda, era o insistente desejo dos Irmãos de considerar o serviço educativo aos pobres como a principal característica do Instituto (SAUVAGE; CAMPOS, 2014, p. 309).

Uma das mudanças significativas apresentadas por esses documentos foi a valorização e inclusão dos leigos no desenvolvimento da missão específica dos Institutos de Vida Consagrada Apostólica. Gradativamente, esse novo conteúdo e dinâmica foi sendo absorvido pelos Irmãos, que passaram a compartilhar a missão educativa nas escolas com os Leigos.

Um rascunho da Regra de 1966 indicou que os Irmãos formavam uma unidade com outros membros do professorado, trabalhando estreitamente unidos, compartilhando responsabilidades numa tarefa comum e celebrando reuniões periódicas para discutir métodos pedagógicos e a formação cristã e apostólica dos alunos. A Declaração e a Regra de 1967 se referiam aos professores leigos como colaboradores, engrandeciam a riqueza de uma escola com um professorado diversificado, mas unido; reconheciam as contribuições peculiares dos professores leigos com sua experiência familiar, cívica e profissional [...] (MUELLER, 2006, p. 15).

Gradativamente, a manutenção das obras educativas foi se constituindo um ministério comum no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, uma realidade concreta, compartilhada por Irmãos e Leigos. O Caderno MEL 32 apresenta uma evolução do papel do professor leigo de 1958 a 2006, bem como descreve o movimento e processos realizados pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs para acolher essa novidade (MUELLER, 2006).

Relacionada à ideia do Leigo, denominações tais como *associados* e *colaboradores* também se tornam presentes nos Cadernos MEL. O termo *associado* remete ao início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, onde se situa a experiência de associação vivenciada por João Batista de La Salle e um grupo de Mestres (Irmãos). Essa experiência foi formalizada através dos votos religiosos de *Associação para o serviço educativo dos pobres e*

*de Estabilidade* pela primeira vez em 1691. Sauvage (1998) destacou que essa fórmula guardou a promessa de associação durante três séculos, entretanto, salienta que esse voto havia desaparecido desde de 1726. Somente no Capítulo Geral de 1986 – e a Regra de 1987 do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs– houve uma intenção explícita de resgatar o sentido mais profundo do conteúdo dessa promessa (voto). Associado, portanto, no início do Instituto, referia-se aos Irmãos que se associavam entre si para manter juntos as escolas a serviço dos pobres. “O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma Sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente” (RC 1,1). O núcleo central ou a finalidade da experiência associativa é a tarefa educativa, ou seja, o *educar humano e cristão dos filhos dos artesãos e dos pobres* (RC 1,5).

Após a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs, de 1987, agrega-se ao termo *associado* um significado muito próximo do conteúdo desenvolvido pelo Vaticano II, quando se refere aos leigos. Gradativamente, o associado, no Instituto, não é apenas o Irmão que realiza o Voto de Associação, mas também os leigos que compartilham a atividade educativa. O projeto educativo lassalista “é o caminho pelo qual o carisma se manifesta e vive um projeto que os associados promovem juntos e do qual se sentem responsáveis. Um projeto onde está presente a gratuidade” (SCHNEIDER, 2005, p. 263). Hoje, é factível afirmar que

o voto das origens que associa o Fundador com doze Irmãos em 1694, para no serviço educativo dos pobres, é a fonte da associações lassalistas entre leigos e religiosos que querem juntar-se para trabalhar na missão lassaliana. Esta é a origem das novas respostas associativas para a missão (BOTANA, 2000a, p. 3).

Vale ressaltar que a experiência vivenciada por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos continua sendo uma fonte de inspiração, tanto para a associação de Irmãos quanto dos Leigos. O autor destaca que a experiência de associação lassalista, hoje, é resultado da comunhão de pessoas animadas por um jeito específico de evangelizar através da educação (carisma) e se expressa num compromisso com os mais pobres. João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos deixaram um legado espiritual e pedagógico que necessita ser continuado através do ministério (serviço) compartilhado de Irmãos e Leigos.

Foi este dinamismo associativo, quando um grande número de Leigos se associaram aos Irmãos, que tornou possível a expansão do Instituto a partir do século XX. O Irmão, que outrora se associava com outros Irmãos para juntos manter as escolas “já não se associará apenas a outros Irmãos para a missão, mas também o fará com outras pessoas que, por sua vez, possuem outras formas de pertencimento à missão (Leigos)” (MORENO, 2005, p. 19). A

*Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs e a Declaração: Irmãos no mundo de hoje* foram documentos decisivos para que a *associação para serviço educativo dos pobres* recuperasse a centralidade que teve na origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (RC 33,1;33,2).

O termo *colaborador* é mais contemporâneo, encontrado repetidas vezes nos Cadernos MEL. No presente estudo entendemos que seu conteúdo se aproxima muito do que já fora explicitado sobre os termos *leigo e associado*. O colaborador, portanto, é aquele que compartilha a espiritualidade e a missão educativa lassalista com outros colaboradores e com os Irmãos, apesar do conceito colaborador ter seu conteúdo semântico relacionado com aquele que colabora com alguém ou com algo e, que talvez, por ser colaborador não ocupa a condição de um ator e protagonista.

Os termos *lassalistas e lassalianos* aparecem repetidas vezes nos Cadernos analisados. Em geral, quando empregados, se referem a todos os educadores, sendo religiosos Irmãos ou não. Independente da função exercida, o lassaliano (educador) seguirá algumas linhas-mestras do projeto educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs:

(a) preocupação pelos jovens como pessoas únicas com necessidades reais, (b) opção preferencial pelos pobres, (c) comunhão com a Igreja, (d) consciência social e apoio da mudança social com acento nos direitos das crianças, (e) inspiração no Evangelho, (f) espírito de fé e zelo, (g) formação de uma comunidade de fé, (h) programas de qualidade e (i) um plano educativo que envolve evangelização, desenvolvimento humano profundo e um trabalho que realça a catequese e a pastoral em múltiplos contextos abertos ao diálogo ecumênico e inter-religioso (MUELLER, 2006, p. 9-10).

Os documentos analisados também apresentam o educador como *vocacionado, catequista e educador cristão*. Para La Salle a escola é o principal meio para a formação cristã, ele formou uma comunidade capaz de evangelizar, isto é, em condições de formar as crianças nos valores do Evangelho. Nesse sentido, a comunidade escolar lassaliana também é uma comunidade cristã ou uma comunidade de fé. Na escola cristã não se oferece apenas uma síntese entre conteúdos religiosos e profanos, mas também uma síntese entre fé e vida. Mais do que conteúdos abstratos ensinados pela palavra, importante é o que se ensina pela vivência ou pelo exemplo (PLAZA, 1987).

Na tradição cristã o termo *vocacionado* expressa a relação dialogal entre Deus e o homem. “Deus quer que todos os homens se salvem e cheguem ao conhecimento da verdade” (1Tm 2,4). Ser *vocacionado* é sentir-se convidado a colaborar na obra de Deus. O educador, na concepção lassaliana, “valoriza seu magistério profano e o qualifica incessantemente, no entanto, é um enviado de Deus, de Cristo e da Igreja para o anúncio da Palavra aos jovens e a

isso dedica suas melhores energias” (PLAZA, 1987, p. 216). O autor endossa que o ministério da educação cristã (serviço) é um modo concreto de responder ao chamado de Deus. Essa resposta é gradativa, passando pelo despertar, aceitar e aderir a um compromisso. Dito nas palavras de outro autor

Nesse contexto devemos ler e apreciar a insistência, pouco comum em sua época, de uma leitura profunda, transcendente da profissão docente. La Salle, que dedica a maior parte de sua vida à formação dos Mestres, os quer profundos, os quer com uma convicção de que seu emprego não é somente uma forma de ganhar a vida, é sobretudo, uma oportunidade de serem úteis aos desígnios do Salvador. A escola foi criada graças à Providência, para que estas crianças que estão destinadas a condenar-se, aqui nesta vida e na outra, não se deixem perder, encontrem sentido de ver-se amados e queridos por Deus e fazer deles homens de bem. Esta ideia está recolhida no conteúdo das primeiras meditações para o tempo de retiro (MR 194 e 194) e em abundância nos escritos de La Salle (MARQUIEGUI, 2018, p. 30).

Para João Batista de La Salle, o educador é concebido como catequista e educador cristão. Ele é “chamado por Deus a uma vocação e missão específica do povo de Deus. O educador cristão é, intrinsecamente, um catequista, um agente de educação da fé, por seu testemunho, por sua palavra, por sua atuação pessoal e comunitária (PLAZA, 1987, p. 215). Além disso, também é concebido

como educadores no espírito do cristianismo (MR 194,2) nos declara ministros encarregados por Deus para instruir as crianças, anunciar-lhes o Evangelho e educá-los no espírito da religião (MR 201,1), nos chama de cooperadores de Deus (MR 205,1), ministros do Novo Testamento (MR 199,3), ministros de Deus e dispensadores de seus mistérios (MR 205,1), ministro de Deus, de Jesus Cristo e da Igreja (MR 201,2) cooperadores de Jesus Cristo na salvação das almas (MR 196,2), embaixadores e ministros de Jesus Cristo (MR 195,2), ministros para edificar por meio das crianças o corpo de Jesus Cristo (MR 198,3), ministros comprometidos por Jesus Cristo para construir e sustentar a Igreja (MR 205,3), mestres de quem estão sob nossa direção para levá-los a liberdade dos filhos de Deus que nos adquiriu Jesus Cristo ao morrer por nós (MR 203,2) (AHUMADA, 2007, p. 09-10).

Em documentos como o Guia das Escolas Cristãs, Meditações e Cartas Autógrafas, João Batista de La Salle enfatiza que uma das principais preocupações da escola e, particularmente, dos Mestres deve ser formar as crianças nos valores do cristianismo. Esse educador está chamado a ser ministro, embaixador, colaborador de Jesus Cristo, ou seja, concentra sua vida num compromisso de tornar o Evangelho conhecido e compreendido pelas crianças. Na escola lassaliana o Mestre (Irmão), através da sua consagração, está chamado a ser apóstolo e não somente um professor, por isso, se esforça por vivenciar o que transmite aos alunos.

Cabe destacar, entretanto, que a escola lassaliana procurou formar personalidades cristãs “unindo fé com a cultura e com a vida dos educandos, importa desenvolver aprendizagens em que se une ciência e fé, arte e fé, técnica e fé, não de um modo aparente ou artificial e forçado, mas em profundidade” (AHUMADA, 2007a, p. 24). Em outras palavras

Uma das tarefas da Comunidade Educativa Lassalista é ajudar as pessoas na síntese fé-cultura-vida (na escola se aprende a conhecer, a fazer, a ser, a conviver). Em outras palavras pode-se dizer que a escola forma a competência científica, competência tecnológica, competência ética, competência comunicativa. No caso da escola cristã, também deve formar para a competência de discernimento (MANCINI, 2005 p. 18)

### Esse educador

consagraa seus alunos um amor adulto. Sabe unir a firmeza de orientação com as exigências de carinho e respeito devidos. Procura fazer de todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, inclusive o ócio, ocupação claramente educativa. Conhece individualmente cada um, assim como a realidade que os envolve, e está atento a seu ritmo pessoal de trabalho. Manifesta em sua ação o equilíbrio de quem se tem nas mãos. Está sempre atento às interpelações da realidade social para sair a seu encontro com soluções educativas atualizadas. Faz brotar seu zelo de uma fé profunda e plenamente realimentada na Palavra de Deus. Realiza sua tarefa, não como iniciativa particular, mas, sim, como missão de sua comunidade na qual está integrado e na qual encontra estímulo para seu trabalho (PLAZA, 1987, p. 216).

O autor faz uma síntese significativa sobre o educador lassalista destacando aspectos humanos, pedagógicos, sociais e religiosos. Entendemos que ele congrega os elementos do ser vocacionado, um educador da fé, educador cristão.

Nos Cadernos MEL encontramos abundantes referências concebendo o Educador Lassalista como *professor* e, também, como *mediador e docente*. O Caderno MEL 45 consiste no Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-americano (PERLA). Ele apresenta o professor (e o docente) como mediador do processo de aprendizagem, como responsável por formar uma comunidade educativa dinâmica, que compartilha projetos, tarefas e preocupações diárias; como promotor de reflexão permanente e crítica das práticas educativas; considera e desenvolve uma educação centrada na pessoa e atenta para que a mesma tenha um caráter integral; estimula os estudantes para que sejam protagonistas da transformação social e se esforça por responder, juntos e associados, às urgências educativas; promove o respeito à diversidade e a integração entre fé e cultura; fomenta a fraternidade na comunidade escolar, acolhe a pluralidade étnica, cultural e religiosa por meio do diálogo inter-religioso e ecumênico (RELAL, 2011).

Por outro lado, o Caderno MEL 50 oferece vasto conteúdo referente ao caráter mediador do professor. Tébar (2014, p. 8) afirma que ele “está recriando sua interação em uma permanente adaptação ao estilo e ao ritmo de aprendizagem dos alunos. O próprio estilo socrático exige uma constante elaboração das questões, traduzindo-as dos problemas dos alunos ao alcance dos alunos, conforme vão aparecendo”. O autor destaca que a

a ciência e a arte do docente – sua forma de modular, sua adaptação à diversidade, seu esforço de criatividade e sua constante provocação do interesse e motivação dos alunos – autênticas energizações da educação – exigem um jogo de perito – que se expressa na forma tática com que regula e maneja estes três níveis crescentes de complexidade, abstração e eficácia -, que constituem a dinâmica de adaptação do docente, quando ensina ou quando atua como verdadeiro “mediador” entre o aluno e os conteúdos ou objetivos que se propõe atingir [...]. (TÉBAR, 2014, p.16).

O enfoque do educador mediador está na sua relação pedagógica e na forma de organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Como pano de fundo das reflexões do autor, percebemos uma compreensão de que o educador não é o único depositário do saber, mas, sim, aquele que organiza, controla e adapta os processos de acordo com o ritmo e o estilo cognitivo dos educandos. Ele afirma que “a paciência é a atitude do mediador que permite acompanhar o ritmo, atingir a autêntica compreensão da maiêutica do ato de aprendizagem do educando” (TÉBAR, 2014, p. 9). Marquiegui (2018, p. 36) destaca o espírito que deve animar o “educador a dar respostas eficazes nas quais o educando é o centro do processo educativo e o docente é o mediador desse conhecimento”. Docente este que “não atua isolado, se concebe como parte de uma sociedade, de uma associação para o serviço educativo aos pobres, como expressaríamos hoje”.

O educador lassalista, por ser um mediador do conhecimento, deixa-se mobilizar pelos educandos e busca oferecer a eles uma experiência de aprendizagem significativa e de excelência; está consciente dos métodos e metodologias que emprega em sua *práxis* pedagógica e da necessidade de reavaliá-los de tempos em tempos; respeita a diversidade cultural, os ritmos de aprendizagem, as crenças de seus educandos; estimula seus educandos a assumirem o protagonismo da própria aprendizagem; busca se atualizar, abrindo-se a novos horizontes e perspectivas educacionais, transformando e se deixando transformar por elas; em seu agir pedagógico, vai renovando cotidianamente suas escolhas e decisões.

Na perspectiva da inclusão social, o educador-mediador precisa estar atento para

garantir uma educação de qualidade para todas as crianças com o fim de que não sejam condenadas à pobreza e marginalização perpétuas. Em particular, temos experimentado que a intervenção de educadores-mediadores é capaz de ajudar as

crianças desenraizadas a passar gradualmente a novas referências culturais, suscitando e apoiando sua resiliência, favorecendo sua inserção e seu desenvolvimento e permitindo lutar eficazmente contra o abandono da escola (MILLER, 2010, p. 24).

O educador mediador ou docente, na perspectiva lassaliana, foca também o aspecto humanizador do mestre

La Salle solicita que o Mestre se centre no impacto humanizador, salvador diria ele, que constitui sua profissão. Não se pode educar a criança por um interesse pessoal, exige um descentramento de seus interesses para centrar-se nas necessidades do estudante. Daí a importância de conhecer, escutar a fundo as inquietações mais profundas de cada um deles para poder acompanhá-los para a mudança primordial de converter-se em pessoas melhores, mais sábias e mais virtuosas. (MARQUIEGUI, 2018, p. 28).

De acordo com o autor, a dimensão humana é muito valorizada no educador lassaliano. João Batista de La Salle destaca o caráter relacional, em que o educador sempre está à frente e ao lado, em relação com os outros “Se a paternidade-maternidade é gerada por uma relação de sangue, pela natureza, a relação do Mestre com os alunos é dada por uma confiança recebida de outras pessoas: os pais e mães (MR 199,1,1), pela Igreja ou mesmo por Deus (MR 200, 1,1)” (MARQUIEGUI, 2018, p. 33).

Nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), identificamos que o educador é concebido como: a) Irmão e irmão maior dos educandos; b) Associado que compartilha integralmente a atividade educativa e evangelizadora com outros educadores; c) Cristão que assume e vive sua profissão como vocação; d) Mediador de aprendizagens significativas, das relações humanas, do desenvolvimento dos valores cristãos e lassalistas, do compromisso social com os menos favorecidos da sociedade; e) Profissional docente que considera os educandos o centro do processo educativo.

#### *4.4.3 Demandas educacionais nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista*

Conforme anunciado no início dessa seção, na sequência, apresentamos as demandas educacionais identificadas nos Cadernos MEL, as quais foram organizadas e analisadas em sete eixos temáticos, de acordo com quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Demandas educacionais Cadernos MEL - Eixos temáticos

<b>Eixos temáticos</b>
<b>Eixo Temático 1:</b> Formação dos educadores.
<b>Eixo Temático 2:</b> Educação integral e integradora.
<b>Eixo Temático 3:</b> Educar para a interioridade e a transcendência.
<b>Eixo Temático 4:</b> Aperfeiçoar a relação escola-família.
<b>Eixo Temático 5:</b> Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios.
<b>Eixo Temático 6:</b> Diálogo intercultural e inter-religioso.
<b>Eixo Temático 7:</b> Educação ambiental e o desenvolvimento sustentável

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

A demanda por formação e valorização dos educadores é recorrente nos Cadernos MEL, independentemente se o Caderno tem caráter histórico ou contemporâneo, o que demonstra que elas são preocupações ao longo de toda a história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

#### 4.4.3.1 Eixo temático 1 – Formação dos educadores

A formação tem um caráter abrangente, envolvendo aspectos diversos tais como: associação, vocação, transcendência, pedagogia lassaliana, acompanhamento, ecumenismo, multiculturalidade e interculturalidade, diálogo, fenômeno religioso, inovação, qualidade da formação acadêmica e liderança. Dois Cadernos MEL merecem destaque por abordarem a dignificação e valorização do magistério.

Quadro 12 - Demanda educacional: Formação dos educadores

<b>Cadernos MEL</b>	<b>Ideias Centrais</b>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fortalecer o processo de associação para a missão.</li> </ul>
8-9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação na pedagogia e espiritualidade lassaliana para que os educadores lassalistas compreendam a sua ação educativa numa perspectiva imanente e transcendente.</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de educadores lassalistas em cursos com caráter ecumênico.</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de professores nas dimensões humana, cristã e da pedagogia lassaliana.</li> <li>Transcendência do trabalho educativo compreendido como vocação, mais do que como profissão.</li> </ul>
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação permanente dos educadores lassalistas.</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de educadores “adultos” que sejam referência de uma vida realizada e feliz para as novas gerações.</li> </ul>
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formação de educadores para o contexto de multiculturalidade, interculturalidade.</li> </ul>
28	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os educadores precisam conhecer sobre o fenômeno religioso, sobre sua própria experiência de fé para poder acompanhar o processo de seus educandos.</li> </ul>
4 e 34	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inovação Educativa Lassaliana.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação e criatividade dos educadores e instituições nas respostas educativas num contexto de rápidas mudanças socioculturais, científicas, religiosas...</li> </ul>
35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação permanente do educador.</li> </ul>
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação e capacitação dos professores para o diálogo com as famílias.</li> </ul>
37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Técnico-Profissional.</li> </ul>
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a qualidade da formação acadêmica.</li> <li>• Formação de lideranças.</li> </ul>
44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a dignificação do magistério.</li> </ul>
50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação permanente dos educadores (elevar o nível de conhecimento científico do professorado).</li> </ul>
51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento mais personalizado dos processos formativos.</li> <li>• Adequada formação profissional dos agentes de formação (educadores).</li> <li>• Formação de mentes críticas e criativas.</li> </ul>
52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização e dignificação da profissão docente (zelo pela profissão, formação continuada, condições materiais de vida, saúde no trabalho e valorização por parte da sociedade).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

O modelo de escola lassaliana e o público nela atendido pede que os Mestres (Irmãos) sejam competentes e dedicados inteira e estavelmente ao magistério, comunitários em seu espírito e vivência, humana e cristãmente exemplares (HENGEMÜLLE, 2007). A formação, desde a origem do Instituto, foi uma decisão estratégica de João Batista de La Salle.

Ele foi um precursor no campo da formação de professores, fundando em 1685 a primeira Escola Normal (Magistério). Lauraire (2004, p. 65) afirma que o trabalho essencial de La Salle, durante 40 anos, de 1679 a 1719, girou “em torno deste tema, tanto no que se refere à formação dos Mestres de suas próprias escolas, os Irmãos, como a dos que buscaram a ele nos “seminários de mestres para o campo”. O êxito de La Salle estendeu-se para além dos limites da diocese de Reims, principalmente porque ele e os primeiros Irmãos inventaram uma escola nova e diferente das que já existiam. Partindo das necessidades dos jovens, buscaram oferecer respostas educativas eficazes (LAURAIRE, 2004).

A quantidade de referências sobre formação dos educadores nos Cadernos MEL evidencia sua significância para o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Para nossa análise, destacamos os elementos que se repetiram com maior insistência e que, portanto, consideramos de maior relevância.

O surgimento dos avanços científicos, principalmente os tecnológicos e das comunicações, transformaram o mundo numa aldeia global e em contínuo desenvolvimento. Pode-se afirmar que

nunca como agora a escola se tornou parte do que se há chamado aldeia global, isto é, um espaço de comunicação e de intercâmbio que se costuma chamar

mundialização, e que tende para o universalismo, a integração e para a globalização. O mundo se converteu em uma grande praça, também a aula, onde movem gente de todas as raças e culturas (MARTÍN; BELTRÁN, 2006, p. 11).

A escola se caracteriza cada vez mais por ser uma instituição catalizadora da multiplicidade de visões antropológicas, científicas, culturais, religiosas, sociais, econômicas, políticas. Esta complexidade de mudanças irá incluir sempre mais questões radicais à educação, de modo que educar significará “navegar a contracorrente, fazer da educação uma experiência ética, de vivências positivas” (TÉBAR, 2014, p. 3). É nesse contexto, cada vez mais complexo e exigente, que os educadores continuarão sendo significativos, desde que busquem atualização e formação permanente e estejam convictos e felizes com a escolha profissional (vocacional) realizada.

Os Cadernos MEL 2, 12, 15 e 18 enfatizam os temas da *associação, vocação e transcendência*. Botana (2000, p. 26) afirma que “a associação lassalista se constitui, antes de tudo, não como uma equipe de trabalho, mas como uma comunhão de pessoas que se sentem convocadas por Jesus Cristo e enviadas para representá-lo”. Ele argumenta que associar-se é estar dedicado à gratuidade aos pobres, por isso, a associação não se limita a um contrato de trabalho, pois é, antes de tudo, um compromisso de vida. A associação lassalista, portanto, não se apoia em estruturas num primeiro momento, mas, sim, na relação interpessoal de quem se sente chamado e enviado a realizar uma obra de Deus. Contudo, não descarta a necessidade de que ela se torne visível, se institucionalize. Na perspectiva de sua visibilidade, Moreno (2005, p. 14) afirma que a associação, no início do Instituto, “nasce para universalizar o espaço e o tempo da experiência da comunidade para a educação dos pobres. É a garantia de continuidade da comunidade, além da existência concreta dela em um tempo e lugar”. A partir de agora se pode intuir que a “fecundidade futura do Instituto será o fruto de duas associações surgidas de um mesmo manancial original: a associação particular dos Irmãos entre si; a associação de educadores lassalistas, cristãos ou provenientes de tradições religiosas diferentes” (CAPELLE, n. 49, s/d., p.13).

O Caderno MEL 8-9 que trata do itinerário do educador destaca que

a tarefa educativa tem reunido pessoas muito diversas: uns são professores; outros, educadores em diversas facetas: orientadores, animadores de grupo, treinadores, monitores de atividades diversas... Outros, tornam possível a organização e a gestão do centro: portaria, caixa, secretaria, limpeza, cozinha... Talvez há alguns Irmãos, outros são leigos, cristãos crentes, talvez de outras religiões (BOTANA, 2004, p. 105).

Compreender a associação nessa perspectiva significa considerar que um dos aspectos mais relevantes das escolas lassalistas é conceber-se como Comunidade Educativa. Esse traço particular promove uma maior comunhão entre seus membros, fator que favorece o assumir juntos um projeto educativo comum.

Sobre o pertencimento associativo é importante ressaltar que não implica

anulação de identidade pessoal ou da personalidade de cada um dos associados. Antes de pertencer a qualquer ente exterior há que pertencer a si mesmo, isto é, ser dono absoluto das próprias ações. A pertença associativa não pode ser, pois, alienadora, mas sim potencializadora do pessoal (MORENO, 2005, p. 24).

O autor destaca que a imagem mais exemplar sobre a associação e o pertencimento a uma missão institucional é a recomendação de João Batista de La Salle, quando nas regras escreve que o mais importante em uma comunidade é que todos que a compõem tenham o espírito que lhe é peculiar.

A dimensão transcendente e vocacional do educador lassalista precisa ser compreendida no seu processo de associação e de progressiva adesão à tarefa educativa e evangelizadora compartilhada entre os lassalistas.

João Batista de La Salle, no início das escolas cristãs, se deparou com uma situação bastante difícil no que diz respeito à formação dos Mestres, pois esses, além de não dispor de formação específica para dar aula, não gozavam de boa reputação. Ele enfrentou essa situação atuando em distintos campos. Se preocupou, principalmente, em: a) assegurar uma formação séria dos novos mestres: formação humana, social, profissional e espiritual; b) recuperar a dignidade do Mestre aos olhos da Igreja e da sociedade, por isso, ensinou a eles um estilo de vida e modo de se comportar como um educador adulto; c) auxiliar os Mestres a ter consciência da própria responsabilidade a respeito de seus alunos, em especial com os pobres; d) induziu seus Mestres a estabelecer uma relação pedagógica com os jovens, baseada no carinho, na paciência, no bom exemplo e na vigilância; e) ensinou-os a trabalhar de forma coletiva, o que possibilitou um enriquecimento mútuo e o bom funcionamento das escolas; f) ajudou-os a descobrir progressivamente que eram chamados a anunciar o Evangelho e que seu emprego é um verdadeiro ministério na Igreja, um serviço de formação integral dos jovens. (LAURAIRE, 2004).

As insistências de João Batista de La Salle revelam a visão integral de formação: humana, comunitária e espiritual. Sob o ponto de vista humano e comunitário, a escola e o educador lassalista precisam oportunizar

aos jovens uma escuta atenta de suas angústias e medos. Uma escuta compreensiva que os ajude a compreender-se e se colocar a caminho; comunidades educativas capazes de acolhê-los e orientá-los, escolas atentas às suas inquietudes e dúvidas e, ao mesmo tempo, capazes de provocar um olhar para o semelhante... desafiá-los a comprometer-se com a construção de um mundo mais humano, fraterno, solidário (ECHEVERRÍA, 2005, p. 41).

#### Continua o autor

a educação precisa ajudar os jovens no encontro com Deus em seu próprio interior. La Salle dizia que os jovens aprendem mais pelo que veem do que pelo que ouvem, pois, o exemplo produz muito maior impressão do que as palavras na mente e no coração, principalmente das crianças que se formam imitando o exemplo de seus mestres...e se inclinam mais a fazer o que veem neles do que aquilo que ouvem deles. (ECHEVERRÍA, 2005, p. 39).

O resgate da dignidade dos Mestres passa pela experiência comunitária e pela capacidade de compreender a profissão como vocação. Botana (2004, p. 13) ressalta que “quando La Salle começa a conceber e desenvolver seu projeto educativo se dá conta de que somente será possível levá-lo a cabo com educadores vocacionados. Por isso, se dedicará pessoalmente a cultivar a identidade do educador”. Essa identidade integra aspectos laborais, profissionais e vocacionais, porém, o educador lassalista transcende o fazer pragmático da sala de aula, pois assume um compromisso sagrado com a educação e o desenvolvimento daqueles que lhe são confiadas. Essa identidade estará sempre associada, particularmente, a uma espiritualidade que “unifica corpo e alma, profano e sagrado, escola e catequese, promoção humana e evangelização” (ECHEVERRÍA, 2005, p. 41).

Os Cadernos MEL 10, 26 e 28 sinalizam a necessidade de os educadores lassalistas terem formação em relação aos *fenômenos multiculturais, interculturais e religiosos*. Hoje, tais fenômenos integram o currículo das escolas, seja de forma implícita ou explícita. Os educadores lassalistas, desde as origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, procuraram dar respostas criativas aos desafios educacionais de cada época. A fidelidade aos valores da tradição cristã e lassaliana, articulada a uma sensibilidade atenta às necessidades contemporâneas concretas, inspirou muitas “ilhas de criatividade”.

Uma das tarefas da escola lassalista é auxiliar as pessoas na síntese fé-cultura-vida. Para isso, os próprios educadores precisam conhecer o fenômeno religioso, compreender sua própria experiência de fé para poder acompanhar o processo de seus educandos. A Comunidade Educativa deve formar para competência científica, tecnológica, ética, comunicativa e, no caso da comunidade cristã, para o discernimento (MANCINI, 2005).

Num contexto destes fica muito evidente a necessidade de formação dos educadores. Ou seja, o educador lassalista precisa compreender os fenômenos religiosos e culturais para auxiliar seus educandos a se situar no contexto em que vivem, promovendo no coração da Comunidade Educativa uma cultura de diálogo e respeito mútuo (GROS, 2007). O referido autor alerta para o fato de que o programa ecumênico ou diálogo inter-religioso não pode ficar relegado aos professores de Ensino Religioso, ou seja, a superação da ignorância e preconceitos entre diferentes expressões religiosas precisa perpassar por todos os membros da Comunidade Educativa.

Nessa perspectiva da multiculturalidade e imigração e dos critérios para a escola lassaliana, defende-se que

nossa escola há de ter um papel crucial no encontro entre as culturas majoritárias e as minoritárias, colaborando na luta contra o racismo e a xenofobia e contra qualquer tipo de discriminação. Para isso, e para edificar uma vida mais humana e mais solidária, temos de crer e desenvolver uma verdadeira educação intercultural. Temos que apoiar a Declaração Universal da UNESCO que reafirma a convicção de que o diálogo intercultural é a melhor garantia de paz e convivência (MARTÍN; BELTRÁN, 2006, p. 11).

Os autores defendem a necessidade de abertura das Comunidades Educativas para as necessidades educativas emanadas do processo de imigração, fenômeno que tem crescido vertiginosamente nos últimos anos. Nesse contexto, os educadores têm um protagonismo para criar espaços de diálogo intercultural, enriquecido pelo encontro de diferentes cosmovisões, que favorece ampliar horizontes de compreensões. Eles argumentam que o compromisso da escola lassalista

é garantir a educação, e não a mera escolarização, a todos os alunos independentemente de sua origem, etnia ou cultura. E nos apoiaremos na interculturalidade como realidade educativa possível, ao defender que o mais importante é o valor do ser humano, acima de qualquer raça, nacionalidade, língua ou religião. Uma educação intercultural que afeta a toda a Comunidade Educativa e naturalmente aos educadores [...]. (MARTÍN; BELTRÁN, 2006, p. 44).

Os autores refletem que tolerar não é suportar; não é apenas permitir a coexistência de pessoas, antes disso, é criar diálogo com os demais sem necessidade de estabelecer relações de poder ou desigualdade, por isso, segundo eles, a educação intercultural supõe muito mais do que planejar estratégias educativas, supõe, principalmente, compreender a própria cultura a partir de outras culturas. Eles consideram que pela educação é possível construir uma sociedade mais solidária, pacífica, democrática, tolerante, hospitaleira e mais intercultural.

O educador contemporâneo precisará cada vez mais ir além de sua competência na área de conhecimento específica, necessitará aprofundar-se em conhecimentos de cultura geral, que favorecem a construção de conhecimentos multi-inter-transdisciplinares. Desde a perspectiva do seu inacabamento necessitará buscar atualização constante para acompanhar as mudanças socioculturais e tecnológicas, para se desenvolver cada vez mais como pessoa e qualificar sua *práxis* pedagógica.

No início dos anos 2000, no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, fez-se um estudo acerca da inovação educativa lassalista. O resultado dessa pesquisa se encontra no Caderno MEL número 4, de autoria do Irmão Nicolas Capelle. Do presente estudo apresentamos algumas conclusões que permitem compreender a inovação desde a perspectiva da necessária formação dos educadores: a) uma iniciativa tem mais possibilidade de transformar-se em inovação, se tem sua origem nas pessoas; b) são as pessoas necessitadas e atendidas que mobilizam e favorecem que algumas iniciativas se tornem inovadoras; c) o querer resolver de imediato alguma necessidade educativa impede, em muitos casos, o diálogo, uma compreensão profunda e a escolha negociada de métodos e meios; d) todas as inovações derivam de um desapego mental e, às vezes físico; um desapego que respeita o outro em suas diferenças culturais, na forma de viver e de funcionar; e) a inovação faz com que as pessoas se comprometam com um itinerário e processo, em que aceitam se arriscar sem definir tudo de antemão; portanto, inovar pressupõe perigo de alteração, de mudança, por isso requer abertura, tempo e uma relação de confiança recíproca; f) a inovação é uma iniciativa que promove novas realizações, novos itinerários, compreensões e estruturas; não é uma simples adaptação a uma nova situação, mas sim outra forma de perceber a realidade, dialogar com ela, e se deixar transformar por essa nova relação; a inovação transforma tanto as pessoas quanto sua forma de construir sociedade; g) a inovação faz surgir os interesses, desejos, as urgências, as impaciências, ou seja, faz brotar diversos aspectos do indivíduo, como sua força vital, sua capacidade de arriscar e concretizar suas escolhas (CAPELLE, n. 4, s/d.).

Por fim, queremos destacar o aspecto da valorização e dignificação do magistério ou da profissão docente. Em termos históricos, vale salientar que, ao final do século XVII, a situação dos educadores adquiriu mais dignidade perante a opinião pública e a Igreja. Essa mudança positiva de imagem do educador é, em grande parte, resultado da contribuição de São João Batista de La Salle (MARQUIEGUI, 2018). A clareza de que “educar para o bem viver” inclui preparação profissional e um agir humano, a partir de critérios éticos e religiosos por parte dos mestres favoreceu que tivessem uma maior dignidade no tempo de La Salle, conseqüentemente, esse maior reconhecimento social permitiu o avanço numérico e

qualitativo das obras educativas. Lauraire (2004, p. 67) argumenta que “os lassalistas de hoje querem dar à vocação de educador todo o sentido, como emprego e como ministério. Querem suscitar aliança, orgulho e satisfação de empenhar-se a fundo na missão, porque se trata de uma profissão missão”. O educador, ao considerar a tarefa educativa para além dos interesses materiais imediatos, assume uma identidade próxima daquilo que João Batista de La Salle protagonizou com os primeiros Irmãos.

Marquiegui (2018) ressalta que a valorização da profissão docente promovida por La Salle partiu de um conteúdo eminentemente humano e não de valorização exterior, relacionadas à consideração das pessoas, condições laborais ou salariais, apesar de que as condições materiais são extremamente importantes. Essa valorização nasce do fortalecimento da autoestima, que brota do senso de competência profissional, da coerência entre o que se vive e se fala, da gratuidade e disponibilidade para o fazer e as relações pedagógicas com os alunos, no senso de responsabilidade com a promoção da justiça social, o respeito pelas crianças e jovens e o interesse pela garantia de sua dignidade.

No segundo eixo temático destacamos os Cadernos que abordam aspectos pedagógicos. O primeiro elemento que buscamos analisar diz respeito ao *acompanhamento personalizado do aluno*. O segundo elemento relaciona-se ao *diálogo*. O terceiro aspecto focaliza a *formação do pensamento crítico e educação para a justiça social*. Como quarto elemento, agregamos as perspectivas da *Escola em Pastoral e a necessária relação entre fé e vida*. Por fim, a ideia de uma *educação que favoreça maior grau acadêmico*.

#### 4.4.3.2 Eixo temático 2 –Educação integral e integradora

Quadro 13- Demandas educacionais: Educação integral e integradora

Cadernos MEL	Ideias Centrais
3	Pedagogia contextualizada. Escuta atenta e pedagógica das necessidades reais das crianças e jovens.
7	Oportunizar uma educação que favoreça maior grau acadêmico Uma educação/escola que toque e mova o coração dos estudantes. Um olhar personalizado e de acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes
8-9	Atenção às necessidades concretas das crianças e jovens de hoje
11	Conhecimento mais profundo da comunidade escolar e do seu entorno Diálogo como elemento central do processo educativo Participação e envolvimento dos diferentes atores da comunidade na vida da escola Formação de consciência crítica e espírito investigativo
12	Qualidade da relação professor e aluno Qualidade do acompanhamento pedagógico e pessoal dos estudantes
28	Escola em pastoral (processo de evangelização das comunidades educativas lassalistas)
32	Atenção aos jovens como pessoas únicas e com necessidades reais.

33	Aprendizagem que une fé e vida, fé e cultura, arte e fé (não confundir cultura com saber).
34	Acolhida e respeito aos alunos estrangeiros nas escolas. Projeto educativo que forme pensamento crítico em relação à lógica do mercado educacional (opção humanista dos modelos de gestão e educação).
35	Educador deve ser capaz de “mover os corações dos alunos”. Fraternidade como “marca” das relações vivenciadas na Comunidade Educativa.
36	Conceber projeto educativo que estabeleça diálogo insubstituível com a comunidade local.
38	Compreender a escola como uma “comunidade de aprendizagem”, em atitude constante de diálogo com os diferentes atores do projeto educativo.
41	Educação para a justiça social como fio condutor comum ao currículo das obras educativas lassalistas. Práticas de solidariedade, comunhão, partilha vivenciados no ambiente das escolas lassalistas (formação prática).
42	Educar e formar para a justiça social e o respeito à dignidade das pessoas e comunidades. Educar para a solidariedade e superação da cultura/sociedade consumista.
50	Adaptação da escola para o contexto de mudanças rápidas e complexas. Educação centrada no educando.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

O primeiro aspecto pedagógico com bastante evidência nos Cadernos MEL é a atenção às necessidades dos estudantes por parte do educador. Nesse sentido, assevera Botana (2004, p. 77) que

a pior tentação para um educador é crer que o fato de ser fiel aos programas acadêmicos é suficiente para cumprir bem com sua responsabilidade de educador. Quem vive o ser educador como uma vocação e não somente como uma profissão sabe que a origem imediata de sua missão, de seu próprio itinerário como educador, não está nos programas acadêmicos, mas nas necessidades dos jovens, seus alunos. [...].

A relação de educador e educando, impulsionada por uma visão de educação de caráter mais integral, não se limita aos aspectos cognitivos ou acadêmicos, por mais que esses sejam imprescindíveis para o desenvolvimento. Pensando de forma mais realista, percebemos que nem sempre o educador terá as condições para “compreender a cada um em sua particularidade, sua história, seu temperamento, suas circunstâncias familiares e ambientais”. (BOTANA, 2004, p. 36). Ou seja, nem sempre o educador terá disponibilidade de tempo ou contará com habilidades pessoais ou profissionais que lhe possibilitarão acolher seus educandos de forma mais personalizada, especialmente os com maiores necessidades.

Entretanto, é o acompanhamento mais personalizado dos alunos que permite um desenvolvimento do potencial de cada um, para isso o docente

deveria conhecer qual atividade mental exige de seus alunos a cada questão ou a cada atividade que propõe na aula. Somente assim o ato educativo terá intencionalidade, significado e transcendência para o educando. Este é, realmente, o campo onde hoje se deveria focalizar o profissionalismo dos docentes, para chegarem a ser peritos na formação da inteligência, desenvolver o potencial de cada

aluno e preparar cada um para aprender a aprender qualquer conteúdo ou disciplina. (TÉBAR, 2014, p. 15).

O autor, que aprofundou estudos sobre o educador mediador, destaca que essa abordagem demanda a focalização da orientação pedagógica dos educadores, pois isso exige uma mudança na forma de educar. O autor afirma que a adaptação à diversidade

exige um jogo de perito – que se expressa na forma tática com que regula e maneja estes três níveis crescentes de complexidade, abstração e eficácia -, que constituem a dinâmica de adaptação do docente, quando ensina ou quando atua como verdadeiro “mediador” entre o aluno e os conteúdos ou objetivos que se propõe atingir [...]. (TÉBAR, 2014, p.16).

Entretanto, mais uma vez, Botana (2004, p. 31) afirma que “o olhar do professor não enquadra o educando: sabe que é uma pessoa em evolução, que seu desenvolvimento humano depende da interação com seu entorno social, e que este é muito complexo”. Nessa mesma linha o autor reafirma que no desenvolvimento da pessoa não está em jogo apenas a aprendizagem intelectual dos programas escolares, mas deverá levar em conta a aprendizagem de habilidades de situar-se crítica, criativa e solidariamente na sociedade.

O Caderno MEL 3 é de autoria de Claire Guerin-Lesueur, que consagrou os doze primeiros anos de sua vida profissional aos filhos dos itinerantes (ciganos) por meio de um caminhão-escola. Destacamos alguns aspectos relevantes e de êxito na experiência dessa educadora lassalista: a necessidade de uma pedagogia da escuta das necessidades reais dos estudantes e famílias (ver e calar, compreender); a integração entre educador, alunos e família; é importante que o educador se questione frequentemente sobre a adequação dos seus métodos e abordagens. A autora, relatando sua experiência de educadora, afirma que “encontrar, escutar, interrogar-se, são três atitudes fundamentais que mantenho depois de doze anos de caminhão-escola” (GUERIN-LESUEUR, s/d., p.29).

No Caderno MEL 7, localizamos um relato sobre a experiência das Escolas São Miguel nos Estados Unidos. Esse movimento lassalista conta com o apoio de inúmeros voluntários que atendem crianças pobres. Shields(2003, p. 26) afirma “nossa escola é um lugar onde o milagre de mover os corações dos alunos ocorre direta, profunda e diariamente, em geral e em todos os níveis”. Entendemos que o acompanhamento atento às necessidades concretas dos educandos é uma demanda educativa cada vez mais necessária em nossas Comunidades Educativas. Nesse sentido, percebemos que as experiências pedagógicas vivenciadas nas escolas São Miguel, particularmente, dos educadores que lá atuam, vêm ao encontro da perspectiva do acompanhamento personalizado e atento aos educandos.

O Guia das Escolas Cristãs, escrito há mais de 300 anos, nos parece bastante atual quando faz referência à *relação entre educador e educando*.

[...] a ação educativa opera em profundidade somente quando há um clima de relação cordial. Isso supõe, por parte dos Mestres, atenção constante aos jovens, sensibilidade para tudo o que lhes concerne, compreensão de seu mundo particular: linguagem, atitudes, interesses, valores, expectativas e também suas necessidades e dificuldades (LAURAIRE, 2004, p. 22).

O autor destaca que há uma tendência à reciprocidade quando o educador adota uma atitude de compreensão, cordialidade e diálogo na relação com seus educandos. As expressões de La Salle dizem de uma sensibilidade que deve ter o Mestre para com seus alunos “ganhar os corações”, “amar os alunos”, “tocar os corações”. Essas expressões ressoaram por inúmeras gerações de educadores ao longo da trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, chegando até nós como atitude assimilada e vivenciada no cotidiano das Comunidades Educativas.

O estudioso do Guia das Escolas Cristãs endossa essa perspectiva afirmando que

anecessidade de um conhecimento personalizado dos alunos e a força educativa do testemunho dos adultos constituem as duas faces incontestáveis da relação pedagógica, no entanto, sem dúvida, não esgotam sua riqueza. A elas se pode adicionar, como faz São João Batista de la Salle, as exigências profissionais que garantem sua eficácia: a adaptação aos jovens e a credibilidade do educador (LAURAIRE, 2004, p. 24).

O autor destaca que a relação pedagógica não é apenas de ordem relacional, pois envolve a pessoa do educador como um todo, seu estilo de vida, sua competência, suas convicções e capacidades. Não se trata, portanto, de qualquer tipo de testemunho. A exemplaridade é, ou deveria ser, nessa perspectiva, uma atitude internalizada e vivenciada pelo educador. Para que o educador possa falar com autoridade são necessárias condições prévias como o “conhecimento personalizado, a capacidade de escuta, o discernimento dos espíritos, a proximidade que permita a transparência e a ternura, o testemunho que convence, a competência profissional que assegura e facilita a adaptação” (LAURAIRE, 2004, p. 26). Essa relação ideal demanda do educador numerosas atitudes como utilizar linguagem acessível aos jovens, empregar metodologia, adaptar-se à sua idade e mentalidade, escutá-los, sair ao seu encontro, acompanhá-los em um diálogo perseverante, buscar e privilegiar técnicas de ensino personalizado. Em resumo: propor-lhes uma educação “ao seu alcance”. (LAURAIRE, 2004, p. 24-25).

A relação entre educador e educando é questão chave da pedagogia lassaliana. Nessa linha, Botana (2004, p. 62) destaca que “não basta que os educadores eduquem: devem fazê-lo fraternalmente (“irmãos”), estando ao lado dos alunos “desde a manhã até a noite”. Não basta uma dedicação mediana, se exige um compromisso de vida.

#### Na dimensão dialógica do processo educativo

necessitamos instaurar uma mediação dialógica que permita a vinculação permanente do afetivo e cognitivo, o diálogo humanizante e amoroso, a reflexão sobre o mundo e o diálogo sobre a possibilidade de transformação do mesmo. Porque a transformação da consciência se dá em processo de diálogo ativo que permite a possibilidade de o sujeito se biografar, de dignificar-se pessoalmente, de transformar-se em sujeito crítico, autoconfigurar-se responsabilmente de sua vida. (BOLTON, 2004, p. 28).

No Caderno MEL 11, o autor descreve a experiência da construção do processo de educação popular num bairro pobre da Argentina. Aprofunda a dimensão popular da escola lassalista e a centralidade dos processos dialógicos. Nesse contexto, há uma mudança significativa na forma de conceber a relação do educador e educando. Conforme o autor, “se trata de uma relação que permite ensinar e aprender com o outro e não para o outro. Que dignifica o lugar do outro, o empodera, lhe faz lugar para que ele seja. Isso é possível porque há um novo olhar sobre o humano que se cultiva no dia-a-dia” (BOLTON, 2004, p. 28). Tébar (2014, p. 9) ratifica essa perspectiva dizendo que o ato educativo “exige a acolhida e correspondência do educando, que se converte no autêntico protagonista e centro do processo de aprendizagem. Em momento algum se poderá prescindir do respeito e do sentido crítico, que desenvolve a inteligência autônoma e a liberdade de critério”. Para que isso se concretize é necessária a construção de espaços de encontro como pessoas e sujeitos do conhecimento em torno de um objeto comum a conhecer. Tébar (2014, p. 9) destaca que o ato educativo tem três elementos essenciais:

o educador, o educando e os objetivos-conteúdos da formação. Nele devem estar presentes três critérios essenciais: A intencionalidade e reciprocidade, a significação e a transcendência das aprendizagens. A educação é um processo dinâmico de integração pessoal e cultural. Orienta-se a integração da pessoa na cultura e também a assimilação dessa cultura, para recriá-la, transformá-la e continuar recriando-a. Martin Buber intitulou seu manifesto sobre a educação dialógica: “A relação educativa é a alma da educação.

Tal compreensão, fundamentada na corrente pedagógica socioconstrutivista, pressupõe que o conhecimento é algo a ser construído pessoal e coletivamente. Nesse sentido,

falar de conhecimento é um círculo de cultura, é fazer alusão a uma dinâmica onde o conhecimento não é transferido, mas é construído de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser apropriado ou socializado. Conhecer é descobrir e construir. Na busca do conhecimento se articula o estético, o ético, o social, o epistemológico. (BOLTON, 2004, p. 32).

A formação de sujeitos autônomos e protagonistas é um dos principais objetivos da educação escolar. A maior e melhor participação dos cidadãos nos processos políticos e sociais passa pela forma como foram educados e formados. Para esse processo a escola e os educadores são imprescindíveis.

Nessa perspectiva, também localizamos no Caderno MEL 36, a experiência da Fundação La Salle de Ciências Naturais da Venezuela. Seu modelo científico-educativo se destaca por formar seus estudantes não apenas para suas carreiras profissionais, mas também para forte compromisso social, principalmente, para com as populações mais vulneráveis e necessitadas. A formação integral visa a formar membros ativos socialmente, pois visualiza-se que

a formação de pessoas ativas em seu entorno institucional vai constituindo um grupo de cidadãos novos, capazes de se converter em agentes de mudança social que operam dentro e fora da instituição. Sempre terão a oportunidade de entrar de novo no sistema de formação para adquirir um maior de compromisso (NÚÑEZ, 2007, p. 48).

De acordo com o autor é preciso que o aluno, desde o início de sua vida acadêmica, aplique seus conhecimentos e habilidades em empresas e cooperativas. Os estudantes devem ser desafiados a perceber as causas da pobreza do seu entorno e também a formar-se para combatê-las, aprofundando a relação teoria e prática, colocando o conhecimento a serviço, não apenas de si mesmo, mas também de seus semelhantes e do bem comum.

Tanto universidade quanto escola têm como missão fundamental

contribuir para a melhoria social através da formação de seus cidadãos, ficando claro que a tarefa que se lhes encomenda é a de ensinar. O que não aparece com tanta nitidez, nem para a escola nem para a maioria dos docentes, é que para ensinar adequadamente, aos tempos e ao contexto, a escola tem que aprender institucional e organizativamente. Cada escola há de configurar-se, para tanto, como unidade de formação e inovação. Daí surge o convencimento de que a melhoria escolar somente será possível se esta manifestar sua predisposição a aprender (MARTÍN, 2007, p. 36-37).

Compreender a escola como uma organização que aprende facilmente induz a vê-la no contexto que viveu João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos, em que utilizaram

processos e estratégias e se impuseram atitudes e procedimentos que possibilitaram que *a escola funcionasse bem*.

A educação para a justiça é uma das demandas que identificamos nos Cadernos MEL. Miller (2010, p. 16) afirma que “educar em e para a justiça é algo que está no coração da missão educativa lassaliana”. Continua o autor sinalizando que

aeducação para a justiça não deve ser simplesmente um tema específico, senão um fio comum ao qual recorre todo o currículo. Este fio condutor deve ser reforçado pela prática diária na escola. É importante criar uma espécie de micro-clima que ofereça uma alternativa, um modelo em miniatura que nos seja compatível com os antivalores que a sociedade nos apresenta: o culto ao mercado, à corrupção, à luta e concorrência e ao consumismo. É importante que dentro da escola exista uma experiência de justiça na qual valores como a solidariedade, a comunhão e a participação sejam as principais prioridades (MILLER, 2010, p. 16-17).

Educar para a justiça pressupõe formar as pessoas não apenas para a consciência de seus direitos individuais, mas também para um compromisso comum onde não se separa dignidade humana dos direitos humanos. De acordo com Rogers (2011, p. 14) “devido à fragmentação de nosso ser interior, nos transformamos insensíveis ao sofrimento humano, deixando crescer ao nosso redor regimes opressivos. A crescente intensidade do sofrimento humano e as violações massivas dos direitos humanos são resultado da ideia errônea segundo a qual a violência é normal e inevitável”. Ele alerta que a competitividade, o interesse pessoal, as preocupações pela imagem pessoal revelam que vivemos uma confusão interna que não permite distinguir entre os conflitos internos e as realidades externas e que esse fator psicológico favorece a indiferença social.

Educar para a justiça também implica favorecer o encontro dos educandos mais abastados às realidades concretas dos pobres para “conhecê-los, estudar e refletir em torno deles e atuar individual e coletivamente nas tarefas de ajuda, assim como em atividades sociais” (MILLER, 2010, p. 17). O autor insiste sobre a importância de oportunizar aos estudantes a chance de vivenciar encontro com os mais pobres para fortalecer a sensibilidade e superar a indiferença. Integra a educação para a justiça “sabermos quem são os novos pobres indo ao encontro e descobrindo novos territórios. Devemos ir às margens da sociedade com os imigrantes, os refugiados, as populações indígenas, as crianças de rua [...]” (ROGERS, 2011, p. 41).

Além disso, é preciso favorecer espaços formativos para compreender as estruturas geradoras da injustiça. Para isso, é importante

buscar com os jovens as causas da pobreza ou ajudar-lhes a analisar os sistemas que institucionalizam a pobreza que muitos sofrem; é uma expressão de zelo que caracteriza a educação lassaliana. Os esforços mútuos de professores e alunos para desafiar as forças que perpetuam a injustiça [...] (MILLER, 2010, p. 17).

A educação também deve despertar nos jovens o desejo de transformar o mundo num lugar mais humano, fraterno e habitável. É preciso que os educadores estejam atentos para impedir a resignação e o fatalismo geradores de indiferença e atentar para o fato de que em “nossa cultura que exalta o individualismo, o espírito de concorrência e riqueza, devemos promover a identidade interior através de uma renovação do coração que conduz a um modo de vida verdadeiramente humano, na justiça, no amor e na simplicidade” (ROGERS, 2011, p. 41).

O projeto educativo da escola lassalista, inspirado em opções humanistas e evangélicas, tem por objetivo formar as pessoas unindo a fé com a cultura. Nessa perspectiva o educador lassalista está

implicado no labor docente em qualquer domínio (técnico, científico, filosófico, artístico, histórico, desportivo...) se sentirá estimulado a saber explorar as possibilidades para lograr aprendizagens em que se une ciência e fé, arte e fé, técnica e fé, não de um modo aparente ou artificial e forçado, mas em profundidade, porque uma vida que não integre esses elementos estará sempre truncada e propensa a desequilíbrios esquizofrênicos. A escola lassaliana não deve confundir cultura com o saber (NOVILLO, 2007, p. 6).

A escola e o educador lassalista precisam auxiliar seus educandos a fazer uma leitura integradora das diferentes dimensões do ser humano e suas relações. Essa perspectiva está fundamentada na ética cristã, em que a dimensão transcendente se expressa numa dimensão imanente, isto é, em obras concretas. Por isso, entendemos hoje que

não se pode educar em valores, mas sim, os valores devem ser vivenciados, experimentados e saboreados. Esta primeira observação, a nós educadores, lembra que nossa influência sobre o educando está condicionada mais a nossos exemplos de vida do que a nossas palavras; em síntese, que educamos mais pelo que somos do que pelo que dizemos. Não podemos impor os valores, mas tão somente propô-los, oferecê-los, apreciá-los [...] (TÉBAR, 2014, p. 13).

Ainda nessa perspectiva da integração fé-cultura-vida concordamos que

essa síntese pode expressar-se em cinco competências que todas as frentes estão buscando desenvolver. O informe Delors nos faz pensar a escola como um lugar em que se aprende a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos. É o mesmo que dizer que a escola forma competência científica, competência tecnológica, competência ética e competência comunicativa. Entretanto, a escola de inspiração cristã tem que formar

para a sabedoria, formar para a competência de discernimento (MANCINI, 2005, p. 18).

Nos Cadernos MEL analisados, evidenciamos que a educação integral, com ênfase na educação para a interioridade, é uma demanda educacional contemporânea emergente. O contexto desse início de milênio tem sido marcado por rápidas mudanças sociais, culturais, científicas e, por sua vez, tem gerado um ambiente social com características mais caóticas, impactando fortemente a vida das pessoas. Nesse novo cenário a escola precisa formar para as inteligências múltiplas, com forte acento na inteligência emocional, favorecendo processos de autoconhecimento. Realizamos a presente análise considerando o eixo *educar para a interioridade e transcendência* na perspectiva da formação integral.

#### 4.4.3.3 Eixo temático 3 –Educar para a interioridade e a transcendência

Quadro 14 - Demandas educacionais: Educar para a interioridade e a transcendência

Cadernos MEL	Ideias centrais
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidade de educar o aluno em sua totalidade e de comprometer-se com toda a família.</li> <li>• Uma educação que ensina técnicas de vida responsável</li> <li>• Uma educação que fomenta o desenvolvimento social e as relações interpessoais</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação integral</li> <li>• Educar os estudantes para a interioridade</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar para a interioridade e transcendência</li> <li>• Educação/formação da juventude para uma vida com sentido (projeto de vida)</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre cultura acadêmica, fé e vida</li> </ul>
34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de uma cultura de fraternidade e paz entre os educandos num contexto de violência simbólica e física.</li> </ul>
50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação integral do educando</li> </ul>
51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção às novas formas de pobreza (falta de sentido para a vida, suicídio....)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

A formação integral do educando é um dos pilares da educação lassalista desde o início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. “Os mestres não são simples transmissores dos diversos saberes, mas buscam a formação integral dos jovens, que contempla não somente o plano intelectual, mas também o pessoal, social, cívico, moral e espiritual” (LAURAIRE, 2004, p. 67). É preciso considerar que a educação integral, na perspectiva da escola lassalista, inclui o anúncio de Jesus Cristo, que é um dos objetivos que configura a identidade do projeto educativo lassalista. O referido autor endossa, afirmando que no projeto educativo lassalista

as opções que fazemos são realistas e têm em conta os tempos, lugares, recursos, o pessoal de que se dispõe, e, sobretudo, os jovens a quem nos dirigimos. Entretanto, este realismo está inspirado no Evangelho e não somente no êxito escolar e social. Viver o Evangelho na relação educativa cotidiana é a opção que nos propõe São João Batista de La Salle (LAURAIRE, 2004, p. 25).

A escola lassalista visa à formação integral e cristã dos alunos, acolhedora, disciplinada, focada nas necessidades reais dos alunos, com educadores que os conhecem e acompanham de forma personalizada. Encontramos no modelo das Escolas São Miguel (EUA) referência sobre a educação integral: uma educação que aumenta a fé; que estabelece expectativas de níveis acadêmicos mais elevados; uma educação que promove o serviço aos outros, que fomenta o desenvolvimento social e de relação, uma educação que ensina técnicas de vida responsável e que reconhece a necessidade do desenvolvimento familiar (SHIELDS, 2003). Ainda sobre a perspectiva da educação integral, Tébar (2014, p. 15) destaca que a base histórica do paradigma do desenvolvimento integral se nutre “das correntes sociocognitivas, humanistas, construtivistas, histórico-sociais, mediadoras do mundo psicopedagógico. O construto teórico deve dar plena coerência à teoria e à *práxis* educativa, e, ao mesmo tempo, dar forma a um método integrador de todos os elementos didáticos”. O autor aponta para a necessidade de coerência entre as visões teóricas e a prática educativa, bem como dos instrumentos didáticos.

No horizonte da educação integral encontramos nos Cadernos MEL um eixo de reflexão que aponta para a educação da interioridade. Mais do que em outros tempos, a educação para interioridade é, hoje, uma demanda educacional das mais significativas. Na escola lassaliana do início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs se educava para a interioridade.

O Guia das Escolas estuda as diversas facetas que há que trabalhar para lograr uma educação integral da pessoa. Imediatamente se chega a uma das convicções fortes de São João Batista de La Salle: a base de toda a educação integral está mais na força das motivações e das convicções, do que na mera repetição de comportamentos externos. O mais importante é a riqueza da interioridade. (LAURAIRE, 2004, p. 51). Em todas as atividades educativas que o Guia das Escolas descreve, aparece um número considerável de elementos que contribuem para enriquecer a interioridade. Podemos destacar como mais importantes os seguintes: a reflexão da manhã, a lembrança da presença de Deus, o silêncio na escola, o exame de consciência pela tarde e o momento das correções (LAURAIRE, 2004, p. 51).

O autor destaca que a finalidade de tais exercícios era a formação de uma consciência pessoal ou a reflexão sobre si mesmo num processo de interiorização. Além disso, visava à formação de hábitos pessoais e cristãos.

Vivenciamos, hoje, tempos de muita turbulência nos campos social, político, econômico, religioso, artístico. Esse ambiente social, marcado por instabilidade, insegurança, medo e desconfiança é apontado como uma das principais causas dos sintomas de angústica, pânico, ansiedade e depressão. Numa sociedade marcada pela cultura de massificação, onde as relações estereotipadas têm força e os mitos e ídolos ganham espaço, a construção de um sentido para a vida não é favorecida. A educação para interioridade pode auxiliar as pessoas a descobrir

suas possibilidades profundas e ao mesmo tempo suas limitações; facilitar-lhes o acesso ao núcleo de sua pessoa, ali onde o ser se abre a Deus; educar na experiência do “ser”, da gratuidade, do dom de Deus. Educar na capacidade de contemplação, para saber ler no profundo dos acontecimentos, para descobrir sua “transparência” ou sacramentalidade (BOTANA, 2004, p. 81).

A educação para interioridade é uma ferramenta pedagógica importante para que os jovens possam crescer em sentido crítico, se tornar mais responsáveis por seus atos, opções e decisões; fomentar a atitude de busca e construir uma identidade mais confiante em torno de um projeto de vida. Entretanto, é preciso educar para a vida em comunidade e sociedade, onde “cada um aprenda a realizar-se em solidariedade com os outros; educar no discernimento comunitário, nas atitudes básicas da comunidade, como o serviço, o perdão, a acolhida; ensinar a compartilhar com os outros o que se é e o que se vive” (BOTANA, 2004, p. 81). O ser humano é um ser gregário, entretanto, tem se afastado de sua natureza pelas condições que ele mesmo ajudou a criar. A educação para a interioridade, considerando esse contexto, precisa *ensinar a ser e a conviver*, ou seja, educar para a vida em sociedade. Portanto,

a educação da interioridade permanece como algo essencial, inclusive, no mundo atual, está assumindo características de urgente necessidade. O ambiente cultural e midiático em que se movem os jovens e nós mesmos ajuda pouco. O desafio é grande: a interioridade é o pressuposto para a capacidade de liberdade pessoal. (LAURAIRE, 2004, p. 56).

Segundo o autor a interioridade que se busca desenvolver não é somente a psicológica, no sentido da introspecção, mesmo que essa seja importante, mas aquela de caráter religioso ou espiritual. A consciência de si mesmo, adquirida através de processos de interioridade e discernimento, permite maior liberdade interior e fortalece o sentido da responsabilidade pelo desenvolvimento da própria vida. Entendemos que esta é uma urgência e, ao mesmo tempo, um desafio para a educação hoje. As escolas precisam se reinventar no sentido de prever tempos e espaços que fomentem experiências formativas de interioridade e autoconhecimento.

No Caderno MEL 51 encontramos boas referências sobre a formação integral e a educação para a interioridade:

A formação está dirigida para a integração da pessoa, em relação a si mesma, a comunidade lassaliana, a sociedade, a própria família, ao meio ambiente e a transcendência. Por isso, promove oportunidades, experiências e estruturas para um enfoque integral e um desenvolvimento completo da pessoa e de seus grupos de pertença [...].

A formação promove, ao mesmo tempo, a capacitação intelectual e teórica, assim como experiências pessoais e grupais, de vida e missão. Ao potencializar o compromisso e a reflexão, a formação busca levar para a prática cotidiana os conhecimentos teóricos e pretende refletir continuamente sobre as experiências vividas [...].

Os programas de formação promovem o compromisso de cada pessoa, de acordo com sua vocação e condição de vida. Também ajudam a pessoa a encontrar equilíbrio entre suas múltiplas responsabilidades (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014, p. 12).

É preciso considerar que houve uma significativa evolução na assimilação do paradigma da educação integral. Hoje, já não se discute a necessidade de formar a pessoa para totalidade, o que inclui educar para a interioridade e autotranscendência. Entretanto, a educação integral e educação para a interioridade continuam sendo uma demanda educacional ainda não suficientemente atendida, principalmente, onde sequer são atendidas as necessidades básicas de educação.

Identificamos *a relação escola e família* em pelo menos dois Cadernos MEL. Podemos considerá-la uma demanda educacional contemporânea, pois o estreitamento desse vínculo tem sido cada vez mais necessário para poder oferecer uma formação mais integral às crianças e jovens.

#### 4.4.3.4 Eixo temático 4 –Relação escola e família

Quadro 15 – Demanda educacional: Aperfeiçoar a relação escola-família

Cadernos MEL	Ideias Centrais
38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação família e escola em vista de favorecer o encontro, o diálogo e implicação das famílias no processo educativo de seus filhos.</li> <li>• Escolas de formação de pais e mães.</li> <li>• Desburocratizar a participação das famílias na vida escolas, contudo, mantendo os papéis bem definidos.</li> </ul>
50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar as famílias no projeto educativo.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

Ainda que a família tenha sofrido mudanças significativas nas últimas décadas, ela continua sendo uma instituição importantíssima na formação das novas gerações. No Caderno MEL 38 localizamos referências significativas sobre o tema. Na primeira parte do documento o autor faz um recorrido histórico das mudanças ocorridas na estrutura familiar. É preciso considerar que durante a década de 60 e 70

se consolidaram um conjunto de teorias críticas contra a escola, herdadas do marxismo e da crítica filosófica à cultura e à ciência. Os existencialistas, as feministas, a escola de Frankfurt, a psicanálise e o estruturalismo foram escolas de pensamento que captaram os interesses da juventude dos anos cinquenta até o início dos anos 80 do século XX. Esta geração lutou por uma nova ordem mundial e se opôs às instituições que constituíam, naquele momento, a modernidade. Questionaram a família, o patriarcado, a clínica, a psiquiatria, o sistema prisional, o exército e também a escola. Em síntese, era uma postura antiestadista que demandava autonomia (MARTÍN, 2007, p. 29).

Ele destaca, entretanto, que

depois de tantos dilemas, comprovamos que a família ainda segue cumprindo com suas diferentes funções, e que o modelo tradicional de família não desapareceu porque surgiram outras modalidades, dado que nenhum país desenvolvido e ocidental tenha baixado a menos de 50% de famílias nucleares. A família, ainda que tenha mudado muito nos últimos tempos, tem sua lógica e sua explicação, segue sendo contracultural e subsiste aos abundantes furacões que têm tentado acabar com ela (MARTÍN, 2007, p. 18).

O presente autor chama atenção para que a primeira atitude dos educadores lassalistas deve ser conhecer, compreender e valorizar as novas formas familiares, pois as famílias continuam sendo um bem social que precisamos preservar e proteger. Mesmo que essas famílias tenham perdido sua referência religiosa ou ética, é preciso ter para com elas uma atitude de acolhida, evitando preconceitos que impeçam uma relação para com elas.

Na segunda parte do documento o autor analisa a escola diante das mudanças familiares. Inicialmente ele destaca que como educadores “temos que saber dar respostas aos paradoxos enfrentados na escola sem adotar posições conservadoras, nostálgicas ou estáticas, mas com capacidade de assumir o desafio e repensar a escola, seus objetivos e sua função”. (MARTÍN, 2007, p. 27).

Ele aborda o tema do modelo da “educación en el hogar” ou ensino doméstico, que tem crescido muito em países como os Estados Unidos, Austrália, Canadá, Japão e também em países europeus. O autor destaca que na Espanha esse modelo conta com a “Associação para a Educação Livre”, que defende os interesses de famílias que acreditam que a educação doméstica é uma opção mais adequada para as crianças e, por isso, buscam reconhecimento e

legalidade dentro do estado espanhol. Esses pais consideram que esse modelo é uma alternativa válida numa sociedade plural e autenticamente democrática. O avanço do ensino à distância é um outro aliado que vem favorecer esse modelo de educação, que tende a se expandir para outras regiões e países do mundo e a crescer nos próximos anos.

Com o avanço da

disponibilidade generalizada das novas tecnologias interativas de informação e comunicação se abre uma quantidade de possibilidades à escola em sua relação e comunicação com as famílias, através da Web, Internet, Intranet, portais educativos, etc. A dedicação do docente já não pode esgotar seu tempo em atividades presenciais ante os alunos. A escola terá que organizar tempos para que o professor interaja com as famílias e os alunos mediante as novas tecnologias (MARTÍN, 2007, p. 36).

Cada vez mais a relação família e escola passará pelo uso das tecnologias e aplicativos. O autor destaca que o mais importante disso é favorecer o encontro, o diálogo e a implicação das famílias no processo educativo dos seus filhos. A escola precisa se reinventar e desburocratizar a participação das famílias na vida da escola, obviamente, mantendo claros os papéis dos diferentes atores. Nesse sentido

cada escola deve romper seu excesso de burocracia, buscar recursos para conectar com as famílias e estabelecer em que âmbitos, além dos estritamente legais, solicitará ou aceitará a colaboração dos pais e mais. [...]. Com as famílias nos unimos a um objetivo comum, conseguir a melhor educação; uma educação de qualidade para seus filhos e nossos alunos (MARTÍN, 2007, p. 56).

Entretanto, há um grupo considerável de famílias e pais que costumam delegar à escola e aos educadores funções eminentemente educativas, próprias e específicas da família. Nesse caso, é preciso interpelar e implicá-las no acompanhamento e educação de seus filhos, uma vez “que a sociedade demanda um papel ativo das famílias na educação de seus filhos” (MARTÍN, 2007, p. 50).

Tudo isso porque

[...] em nossa sociedade do conhecimento, se produziu um incremento do capital cultural; as famílias têm aumentado a demanda educativa para seus filhos, não se percebendo sem tempo, confusas e inseguras, responsabilizam exclusivamente a escola desta tarefa ou entregam irreflexivamente seus filhos a outras instituições. Tanto a família como a escola se encontram submetidas à pressão das novas exigências sociais, que superam as funções tradicionais de ambas instituições e que, como solução, a própria sociedade aporta outras instituições capazes de assumir algumas tarefas tradicionalmente gestionadas pelas famílias ou pela escola (MARTÍN, 2007, p. 47).

Cada vez mais é preciso “situar a educação desde uma perspectiva comunitária, de modo que aquilo que se conhece como “comunidade educativa”, não se reduza erroneamente à equipe docente e dê participação às famílias e outras instituições sociais” (MARTÍN, 2007, p. 52). Ou seja, cada vez mais a educação precisa ser compreendida e assumida como uma tarefa compartilhada, tendo em vista sempre o melhor desenvolvimento dos educandos. Para isso será “imprescindível criar canais de relação, participação e coordenação como fontes de *feedback* permanente entre a família e a escola” (MARTÍN, 2007, p. 52).

O autor defende que os educadores precisam ter formação e capacitação para o diálogo com as famílias, precisam crescer na consciência de que a escola é uma “comunidade de aprendizagem”, onde interatuam diversos atores do projeto educativo. A escola não pode mais ser compreendida como um “feudo” em que os educadores são os únicos detentores do “saber educativo”. No contexto contemporâneo, reconfigurar o sentido da relação família e escola e favorecer relações cada vez mais fluídas e construtivas, é uma demanda educacional de grande relevância para o êxito da formação das novas gerações.

Para Tébar (2014, p. 3), é preciso “fazer da educação uma experiência ética, de vivências positivas...”. O autor segue afirmando que

é urgente incorporar as famílias na construção de nosso projeto educativo para chegar aonde a vida colegial não tem acesso. Criar meios para compartilhar boas práticas, experiências e inovações exitosas. A política a ser seguida é a formação permanente, o conhecimento das bases psicopedagógicas que a ciência hoje fornece; a inovação de boas práticas, o intercâmbio e experiência de novos métodos, buscando aqueles meios e estratégias de provada eficiência (TÉBAR, 2014, p.16).

O autor endossa, o já assinalado anteriormente, acerca da necessária participação da família na educação dos filhos e o aprofundamento da relação família e escola. O incremento desses processos mais participativos demanda que os educadores estejam bem formados e que os papéis da escola e da família estejam bem definidos dentro dessa dinâmica.

A incursão nos Cadernos MEL possibilitou identificar que o serviço educativo junto às populações mais vulneráveis é uma realidade concreta e, ao mesmo tempo, um desafio para o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

O direito à educação, como direito declarado e garantido em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. Gentili (2009) afirma que há um abismo que separa os princípios presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, das ações e práticas que deveriam consagrá-los. O autor, pesquisador da realidade latino-americana, destaca que o processo de escolarização está marcado por uma dinâmica de exclusão

includente, ou seja, a integração dos estudantes na escola não significa necessariamente que o mesmo foi incluído, pois a exclusão da escola se recria e assume novas fisionomias. Na grande maioria dos países em desenvolvimento, ou regiões mais pobres do mundo, se percebe a incoerência entre a lei e as condições de vida de muitas crianças e jovens. De acordo com o autor a estrutura escolar tem distribuído os bens simbólicos de forma tão desigual quanto são distribuídos os bens econômicos.

Nos Cadernos MEL analisados percebemos que a atenção às crianças e aos jovens pobres é uma demanda educacional contemporânea das mais urgentes.

4.4.3.5 Eixo temático 5 – Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios.

Quadro 16 – Demanda educacional: Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios

Cadernos MEL	Ideias centrais
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tornar a escola lassalista acessível àqueles que realmente necessitam, aos menos favorecidos, às crianças e aos jovens em situação de vulnerabilidade social.</li> <li>• Uma educação que promova o serviço aos outros.</li> </ul>
8-9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destinatários preferidos: os pobres.</li> </ul>
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura das Comunidades Educativas para as necessidades educativas emanadas do processo de imigração.</li> </ul>
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atendimento e inclusão das vítimas dos processos migratórios “forçados” pelas guerras, pobreza e injustiça social.</li> </ul>
34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defesa dos direitos humanos, especialmente das crianças fruto dos fluxos migratórios.</li> <li>• Projeto educativo que forme pensamento crítico em relação à lógica do mercado educacional (opção humanista dos modelos de gestão e educação).</li> </ul>
36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pobres: Ação educativa com atenção especial para os menos favorecidos.</li> <li>• Formação técnica.</li> <li>• Pesquisa científica a serviço da transformação social e econômica das pessoas e comunidades.</li> </ul>
39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passar do serviço aos pobres à transformação social.</li> </ul>
41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar trabalhando na garantia de direito da educação de qualidade para crianças e jovens, especialmente os mais pobres.</li> <li>• Reforçar o trabalho em rede (participação em organismos de defesa dos direitos da criança e do adolescente – BICE...).</li> <li>• Educação de qualidade para crianças e jovens, especialmente os mais pobres, para que sejam protagonistas de sua própria história.</li> </ul>
50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer da educação uma experiência ética e comunitária (educar para valores: fraternidade, solidariedade e cooperação).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nasceu para oferecer educação às crianças e aos jovens pobres, portanto, o atendimento educativo a eles é uma condição própria de sua identidade.

João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos – é preciso recordá-los – enfrentaram uma difícil situação em seu tempo. O Instituto nasceu como resposta à necessidade, por parte dos filhos dos pobres e da classe trabalhadora, de uma educação que lhes transformaria em seres capazes de encontrar um trabalho produtivo [...]. Hoje, permanecemos fiéis àquele compromisso fundacional de muitas maneiras (BOTANA, 2004, p. 30-31).

Ao longo de mais de 300 anos de história, o projeto educativo lassalista procurou despertar em seus educadores, educandos e famílias, não apenas um sentimento de compaixão, mas de justiça social. Uma evidência concreta é que

o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs foi o primeiro membro fundador do BICE (Escritório Internacional Católico da Infância), constituído em 1948 para atender as necessidades dos órfãos da 2ª Guerra Mundial. Durante mais de 60 anos o BICE tem levado a cabo atividades como a defesa internacional da infância e a investigação sobre a capacidade das crianças para superar dificuldades. O BICE chegou a ser uma destacada *Organização dos Direitos das Crianças* e contribuiu na redação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança, em 1989 (MILLER, 2010, p.7).

Outra iniciativa na defesa dos direitos da infância foi o Observatório Educativo Lassalista para os Direitos das crianças e da juventude na América Latina e Caribe, que foi concebido como “uma estratégia de observação, construção de conhecimento, aprendizagem, formação, e coordenação de visões, missões, finalidades e processos em torno da educação e das práticas educativas, em perspectiva de direitos” (DIAZ, 2010, p. 37).

O Caderno MEL 39 apresenta uma síntese de estudo realizado sobre a identidade das universidades lassalistas no século XXI. A parte final apresenta alguns tópicos que, segundo o autor, necessitam de estudo e ação:

[...] assegurar a qualidade do ministério educativo enquanto se proporciona serviço educativo aos estudantes menos favorecidos. Passar do serviço aos pobres à transformação social, possibilitar que nossos estudantes cresçam acima de seus limites sociais. Que as universidades sejam um centro de reflexão e investigação sobre as raízes da pobreza e a necessária transformação social, que permita aos estudantes crescer superando suas barreiras. Promover a investigação social sobre as necessidades dos estudantes, sobre o modo mais efetivo de solucionar suas necessidades. Refletir sobre autoadoção generosa, inerente ao carisma lassaliano compartilhado e seu interesse entre os colegas não cristãos [...] (NGUYEN, 2007, p. 40-41).

As escolas São Miguel entram no rol das iniciativas para oferecer educação de qualidade às crianças e jovens pobres. Elas foram estabelecidas pelos Irmãos das Escolas Cristãs para atender as necessidades dos alunos de comunidades economicamente pobres. De acordo com Shields (2003, p. 7), “uma escola São Miguel se define como uma escola elementar, média ou secundária, não paga, e que atende a alunos e famílias de todas as crenças e culturas”. Elas iniciaram como uma experiência de voluntariado nos anos 80 e, gradativamente, foram se tornando uma pujante resposta para a inclusão e superação das desigualdades sociais.

O Caderno MEL 35, dedicado a apresentar os programas de formação de São Francisco, nos Estados Unidos, afirma: “continuamos convencidos de que a educação é a resposta para ajudar esses jovens a mudar sua pobreza para uma maior dignidade e um potencial humano plenamente realizado; a ajudar o povo a crescer em seu compromisso de servir aos que mais necessitam” (KOPRA, 2007, p. 17). A formação dos educadores e o fomento de iniciativas para atender às crianças e jovens em situação de pobreza precisam caminhar juntos.

Na escola se busca

convidar a todos os interlocutores a fazer uma leitura crítica do entorno, centrada na filosofia do mercado, e tomar consciência da aposta por um projeto educativo inspirado em opções humanistas e evangélicas. Se trata de desenvolver um estilo de gestão, visualizando os contravalores em relação às evidências de uma sociedade neoliberal [...] (LOMBAERTS, 2005, p. 44).

A escola de inspiração humanista e evangélica continua tendo a importante tarefa de formar para uma cidadania pensante e ativa. A construção de modelos políticos que promovem a equidade e justiça social requer cidadãos mais conscientes dos direitos fundamentais, bem como preocupados com o bem comum.

Apesar dos esforços governamentais, das instituições religiosas e da sociedade civil, muitas crianças ainda permanecem à margem do direito, inclusive do direito fundamental à educação assegurado nos acordos internacionais e nas legislações da maior parte dos países do mundo. O cenário da garantia de direitos continua maculado por condições como as

crianças soldados, crianças trabalhadoras em condições ingratas e perigosas, crianças abusadas, violadas, objeto de toda forma de violência; crianças obrigadas a fugir com ou sem família devido às guerras, à fome, aos cataclismos naturais; crianças abandonadas e rechaçadas por todos, obrigadas a viver na rua; crianças “feiticeiras”, sem educação, sem pátria, sem documentos... Crianças que devido à fragilidade das famílias, à urbanização massiva, à degradação do meio ambiente,

à globalização, que incrementa as desigualdades, têm se tornado mais vulneráveis [...] (MILLER, 2010, p. 22).

Nesse contexto de miséria e abandono há muito ainda a ser feito. As crianças são as que mais padecem por conta das circunstâncias elencadas acima. Oferecer educação e programas de inclusão social continua sendo uma significativa demanda. Núñez (2007, p. 17) afirma que “a pobreza, segundo o critério de desenvolvimento humano, se refere à incapacidade da pessoa de solucionar problemas controlando as carências de oportunidades reais, limitações sociais e circunstâncias pessoais, para viver uma vida valiosa e valorada”. O autor destaca ainda que a pobreza se manifesta em múltiplas limitações que tolhem a possibilidade da pessoa viver uma vida digna. Oportunizar educação aos pobres é possibilidade de modificar não apenas a vida dos que são assistidos diretamente, mas também de transformar o entorno e, em determinadas situações, até comunidades.

A imigração tem se tornado um drama para muitas famílias. As crianças e jovens são os que mais sofrem as consequências. Nesse contexto,

[...] a educação escolar deve ensinar que as culturas não se contrapõem e sim se complementam e enriquecem mutuamente. A escola lassalista tem um papel importante no encontro entre culturas majoritárias e minoritárias, colaborando na luta contra o racismo, xenofobia ou qualquer outro tipo de discriminação. Isso supõe propor uma verdadeira educação intercultural. Devemos apoiar a Declaração Universal da UNESCO, que reafirma a convicção de que o diálogo intercultural é o melhor, garante a paz e convivência e, ao mesmo tempo, rechaça o choque de culturas (MARTÍN; BELTRÁN, 2006, p. 11).

Os autores desenvolvem o tema da multiculturalidade e imigração. Com certeza o atendimento educativo das crianças e jovens vítimas dos processos migratórios é uma demanda educacional ainda pouco atendida. Os autores destacam ainda que as escolas ou centros educativos lassalistas, por terem uma orientação cristã, “devem estar abertos a todos, especialmente aos mais necessitados, e os imigrantes o são, o que justifica nossa maior sensibilidade com a diversidade e para os problemas de acolhida, adaptação e integração dos imigrantes” (MARTÍN; BELTRÁN, 2006, p. 10).

De modo paradoxal é importante salientar que o cenário globalizado atual, fortemente marcado pelo materialismo e consumismo, é também onde a solidariedade ganha espaço. Nesse sentido,

como lassalistas devemos conhecer e prever o que sucede neste mundo, e defender os mais pobres. Na atual mudança de valores, onde predominam o individualismo, o consumismo, a intolerância, nos toca responder com novos valores pós-materialistas, tais como a solidariedade, o pacifismo, o direito à igualdade, o respeito do meio, os

valores femininos... permanecendo sempre atentos entre o global e o local. Temos que chegar a um diálogo e a uma reflexão comum com o fim de alcançar um acordo sobre os objetivos da educação, o papel específico da escola e da família. Visto que que nossa meta é dar respostas às necessidades educativas multiculturais e multireligiosas que encontramos na sociedade contemporânea (LOMBAERTS, 2005, p.17-18).

O autor defende que para acolher e integrar grupos minoritários é preciso que a escola tenha em conta a realidade das crianças para aceitá-las como são. Para isso, é preciso que os educadores tenham uma compreensão mais próxima e que valorizem as culturas particulares, que adotem uma representação positiva e incondicional da educabilidade das crianças. Além disso, salienta que é preciso inovar as estruturas, métodos e programas escolares.

O mesmo autor reflete sobre as situações inumanas em que vivem as pessoas, consequência dos fluxos migratórios, demandam iniciativas das autoridades, organizações de todo o tipo, governamentais, civis e religiosas.

Rogers (2011, p.13-14) dirigindo-se à União dos Superiores Gerais das Congregações Religiosas afirma que

não é suficiente adorar a Deus em nossas igrejas e estudar nossas Escrituras. Devemos entender que a violação da dignidade humana e dos direitos dos indivíduos, e às vezes de comunidades inteiras, é uma consequência da negação de Deus na sociedade de hoje. Isto se traduz nos conflitos ideológicos e religiosos, no terrorismo, nos valores extremos de políticas migração, na violência racial, na limpeza étnica, no tráfico de seres humanos, na escassez de alimentos, na violência doméstica, no abuso no local de trabalho, na violência nos estádios, nas agressões cibernéticas e nas guerras.

O 43º Capítulo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, realizado em Roma-Itália, no ano 2000, reforçou o compromisso das instituições e educadores lassalistas para com os direitos das crianças. Foi recomendado avançar no trabalho de rede, cooperando com as organizações locais em vista da promoção dos direitos da criança, denunciando situações de violação dos direitos, dentre outras medidas (MILLER, 2010).

O serviço educativo aos pobres é compreendido como uma tarefa coletiva realizada a partir da associação de Irmãos e Colaboradores Leigos. Os pobres, apesar de serem vítimas de um conjunto de circunstâncias e fatores, são compreendidos pelos lassalistas como sujeitos históricos e dotados de dignidade e capacidades humanas. Por isso, oportunizar formação e educação a eles é uma forma concreta de favorecer o processo de empoderamento a fim de que eles tenham condições de assumir sua existência com dignidade.

O diálogo intercultural e inter-religioso e a multiculturalidade constam em diversos Cadernos MEL, por isso os consideramos uma demanda educacional contemporânea. O

avanço de fenômenos como a globalização e as migrações, principalmente a partir da última década do século passado, vêm favorecendo o encontro de diferentes culturas, crenças, etnias. Tais mudanças culturais têm gerado uma coexistência e mutação de valores que podem ser visualizadas na vida cotidiana e na consciência ordinária.

#### 4.4.3.6 Eixo temático 6 – Diálogo intercultural e inter-religioso

Quadro 17 –Demanda educacional: Diálogo intercultural e inter-religioso

Cadernos MEL	Ideias centrais
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação da escola lassalista na perspectiva do diálogo inter-religioso e ecumênico.</li> <li>• O enfrentamento da pobreza e do respeito aos direitos das crianças requer maior unidade entre as igrejas, sejam elas cristãs ou não.</li> <li>• Superação da ignorância e preconceitos entre diferentes expressões religiosas.</li> </ul>
17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Catequese e inculturação, ecumenismo e diálogo inter-religioso.</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar para o diálogo ecumênico e inter-religioso.</li> </ul>
26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo intercultural que favoreça o encontro de cosmovisões e amplie o horizonte de quem dele participe.</li> <li>• Educação para o respeito das diversidades culturais.</li> <li>• Educar para o convívio com o diferente e a cultura da paz.</li> </ul>
29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo inter-religioso.</li> <li>• Compreensão dos fenômenos multiculturais e respeito pela diversidade.</li> </ul>
34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo inter-religioso e multiculturalidade.</li> </ul>
42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo intercultural e inter-religioso.</li> </ul>
49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo intercultural</li> <li>• Integração entre fé e cultura (uma não anula a outra)</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

O diálogo intercultural e inter-religioso se tornou uma condição, principalmente para quem atua na escola hoje.

O contexto cultural requer novos conceitos e novas metáforas, menos inspiradas em imagens arquitetônicas sólidas, definitivas e estáticas, e mais em imagens fluidas, flexíveis e dinâmicas. [...] Expressões como pluralidade, diferença, fragmentação, multiculturalismo, multirreligiosidade integram nosso cotidiano. Da identidade entendida como totalidade coerente e bem definida passamos à identidade como tarefa em constante construção e reconstrução, onde os processos formativos em perspectiva de itinerário têm grande relevância (BERMEJO, 2011, p.18).

No cotidiano da escola tais fenômenos estão muito presentes e requerem que os educadores tenham as ferramentas necessárias para poder tratá-los de forma adequada.

Rogers (2011, p. 12) afirma que nos últimos cinco séculos temos “sido testemunhas do surgimento do Estado moderno através da evolução gradual do feudalismo ao capitalismo, que logo se encaminhou até as diversas formas de socialismo, para chegar ao neoliberalismo.

Muitos creem que o mundo do século XXI será uma nova ordem mundial sem Deus”. Continua o autor dizendo que

neste mundo globalizado, sem fronteiras, parece que avançamos até uma nova era de tribalismo e etnocentrismo que nos torna incapazes de compreender as verdades universais. Portanto, é importante que tomemos consciência de nossas debilidades internas como indivíduos, como comunidades e como nações (REGERS, 2011, p. 14).

Em meio a esse contexto o autor identifica que são necessárias estruturas que promovam o diálogo entre pessoas de todas as religiões e culturas. Segundo ele, os frutos desses novos encontros podem promover uma nova matriz de vida ou uma transformação mais global.

Navaro (2005, p. 63) destaca que “esta problemática da inculturação, do diálogo ecumênico e inter-religioso se faz presente, e os documentos oficiais do Instituto dedicam grande importância nos últimos 20 anos”. O cenário de encontro entre múltiplas culturas tem exigido um reposicionamento educativo em termos de legislação e, principalmente, de práticas pedagógicas que fomentem o encontro e o diálogo entre crenças e culturas diferentes. Pois, “nunca como agora a escola tem formado parte do que se tem denominado aldeia global, isto é, um espaço de comunicação e de intercâmbio que se pode chamar de mundialização” (MARTÍN; BELTRÁN, 2006, p. 19). Os autores do Caderno MEL 26 tratam do tema da multiculturalidade e imigração nas escolas lassalistas da Europa e destacam que os processos educativos precisam cada vez mais favorecer o encontro de cosmovisões que amplie o horizonte dos educandos e educadores; educar para o respeito às diversidades culturais, preparar adequadamente os educadores para o contexto da multiculturalidade e educar para o convívio com o diferente e a cultura da paz.

Gros (2007) estuda o tema do ecumenismo e de sua aplicabilidade nas escolas lassalistas, destaca a necessidade de formação dos educadores em cursos de caráter ecumênicos. Seus estudos apontam que existem muita ignorância e preconceito entre diferentes expressões religiosas e a superação desses aspectos somente se alcança com formação adequada dos profissionais da educação. Referindo-se à postura católica, assevera que “nem o sectarismo nem o indiferentismo são estilos católicos. A suspeita institucional atual, tão abundante em algumas culturas, pode tornar difícil engendrar um sentido real de comunidade católica e ecumênica, sensível à história, à diversidade e aberta ao futuro e à reconciliação” (GROS, 2007, p. 13). Esse autor insiste que a escola é um excelente espaço de encontro de líderes de diferentes igrejas com o objetivo de compartilhar a riqueza espiritual de

cada um; afirma também que o enfrentamento da pobreza requer maior unidade entre as igrejas, sejam elas cristãs ou não. O autor acena também para o fato de que

João Batista de La Salle se comprometeu com a Igreja e sua renovação, com os pobres e sua educação humana e religiosa, e com um corpo de ministros cuja fé e zelo transformariam as vidas que tocavam. Se os cristãos devem reconciliar-se e a comunidade tem que se transformar pela educação, então esta visão lassaliana constituirá um fator chave para o futuro ecumênico da Igreja (GROS, 2007, p. 32).

Ele salienta que os educadores lassalistas devem trabalhar para tocar os corações de seus alunos e avivar neles o desejo e as atitudes de respeito e diálogo. A unidade dos cristãos, segundo ele, é um objetivo a ser perseguido em cada escola lassaliana.

O Caderno MEL 17 aborda a catequese na história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Navaro (2005, p. 55) sinaliza que “a escola é instrumento privilegiado e campo preferido para educar humana e cristianamente os jovens. Uma escola que se considere cristã deve ser lugar de evangelização”. Na escola lassalista, destaca o autor, o ensino de todas as áreas do conhecimento e a educação da fé andam juntas. Ele alerta que o testemunho e influência dos educadores na escola cristã independe da religião e cultura própria, pois a educação em valores humanos como a justiça, a paz, a solidariedade e a fraternidade transcende crenças particulares e culturais. Entretanto, referindo-se às escolas lassalistas e à Igreja Católica, destaca também que

a débil proporção de católicos em nossas escolas, as possíveis restrições à liberdade religiosa em outras, a inquietação ante a secularização da sociedade tem levado, em muitos casos, a um total silêncio a respeito da proclamação de nossa fé; uma tendência “antimissioneira” que não somente se dá em nosso Instituto, mas também na Igreja. (NAVARO, 2005, p. 65).

Entendemos que o diálogo inter-religioso, para que se configure como tal, necessita ter pelo menos duas partes dispostas a dialogar e partilhar. O silêncio de uma das partes impossibilita compartilhar as ricas leituras espirituais e de mundo de cada uma. O autor acrescenta que

o educador lassalista, ao exercer seu ministério de educação cristã, conjuga o progresso cultural e o anúncio do Evangelho, é professor e catequista. Porém, na escola cristã Lassalista, ocupa lugar principal a catequese, que segue sendo considerada nossa principal função. Para exercer sua missão educadora e evangelizadora, o Instituto tem considerado a escola como meio preferido e reafirma que a escola cristã lassalista é um meio privilegiado para a evangelização. (NAVARO, 2005, p. 49).

A educação cristã não pode se furtar do seu papel no contexto atual, pois tem muito a contribuir para a construção de uma sociedade fraterna, participativa, justa. Tem em si o gérmen da educação para humanizar e tornar as pessoas social e eticamente significativas e capazes de intervir em contextos onde imperam as desigualdades e injustiças. Consoante a essa perspectiva, Tébar (2014, p. 14) afirma que “a Escola Católica não apenas educa em valores, mas sua grande característica é um “clima” de relacionamentos fraternos, onde a solidariedade e a cooperação se respiram em todos os momentos [...]”. A afirmação da identidade católica precisa ocorrer não apenas pela doutrina, mas principalmente pela forma como vivem os católicos. Pois,

o diálogo inter-religioso nos abre possibilidades enormes que uns e outros juntos podemos afrontar. Por exemplo: promover e fomentar esse diálogo e o diálogo entre as culturas, evitando o que se tem chamado choque de civilizações; o comprometer-nos com a paz e a não violência; criar redes de solidariedade e trabalhar por uma ordem internacional mais justa e por aqueles que vão sendo excluídos; defender a vida humana e a natureza; ser testemunhos dos valores transcendentais e éticos (ECHEVERRÍA, 2005, p. 36-37).

O presente autor destaca que não se pode esquecer que o diálogo respeitoso e fraterno precisa integrar o cotidiano de nossas escolas para fortalecer o sentimento positivo na presença do “diferente”. Para isso, é preciso ir além do entendimento em nível intelectual-conceitual, e proporcionar aos educandos experiências reais de encontro e diálogo intercultural e inter-religioso. Lombaerts (2005) destaca que o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, de forma extraordinária, soube valorizar a inculturação, transpassando barreiras culturais e religiosas. O autor faz referência a algumas experiências como a presença entre os povos indígenas, Maias, Quechuas e Aymara, a Rádio San Gabriel na Bolívia e a universidade de Belém, onde estudam cristãos, mulçulmandos e judeus. Além disso, destaca a presença do Instituto em inúmeros países dos continentes asiático e africano.

O autor do Caderno MEL 34, referindo-se ao acolhimento de alunos estrangeiros, assevera que, a instituição escolar tem um importante papel para facilitar a adaptação dos estudantes às novas realidades. Exige dos educadores “uma transformação dos pressupostos, das atitudes e das relações vividas. Antes de rechaçar ou excluir os estrangeiros, é necessário reconhecer e acolher o outro com sua própria personalidade (Lombaerts, 2007, p. 35).

No século XXI, estamos ainda ensaiando trabalhos pela paz e a solidariedade humana com pessoas de todas as religiões. Apesar dos avanços no diálogo inter-religioso, há muito ainda por fazer, seja por parte das Igrejas e seus líderes, seja no campo da educação. As

adequações às necessidades de nosso tempo podem começar nas próprias comunidades cristãs, pois

muitos crentes, que inclusive participam ativamente na vida eclesial, caem numa espécie de separação entre fé cristã e suas exigências éticas com respeito à vida, chegando ao subjetivismo moral e a certos comportamentos inaceitáveis. Diante disso devemos perguntar-nos, com grande lucidez e valentia, que cultura de vida se difunde hoje entre os cristãos, as famílias, os grupos e as comunidades de nossa diocese [...] (ROGERS, 2011, p. 45).

A crítica do autor nos parece procedente, pois denuncia a incoerência entre doutrina e compromisso social. Ele reafirma seu pensamento dizendo que “não podemos separar a cultura da vida da cultura de morte, nem o valor da justiça da realidade das injustiças imperantes no mundo. É um diálogo entre a ecologia interior que nos alimenta e a realidade exterior que nos plasma” (ROGERS, 2011, p. 11).

A educação ambiental e o desenvolvimento sustentável são temas pouco abordados nos Cadernos MEL. Alguns cadernos até fazem referência, mas não localizamos nenhum Caderno cuja temática principal fosse essa. Analisamos os Cadernos 36 e 46, pois são os que têm referências mais explícitas sobre o assunto.

#### 4.4.3.7 Eixo temático 7 –Educação ambiental e o desenvolvimento sustentável

Quadro 18 – Demandas educacionais: Educação ambiental e o desenvolvimento sustentável

Caderno MEL	Ideias Centrais
36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundação La Salle Venezuela</li> </ul>
46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Desenvolvimento sustentável</li> <li>• Formar para uma maior consciência planetária e cultura socioambiental</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos Cadernos MEL (2018).

Núñez (2007, p. 20), referindo-se à experiência acadêmica e formativa da Fundação La Salle, da Venezuela, afirma que a

oferta de educação ao pobre em sua terra e em seu meio cultural implica na tarefa de conhecer as características que rodeiam o estado de pobreza da pessoa, suas causas e os possíveis enfoques para alcançar uma diminuição do efeito pernicioso que o estado de pobreza produz na qualidade de vida da pessoa.

O modelo pedagógico empregado busca, junto aos estudantes, compreender as causas da pobreza e identificar formas de combatê-la. Para chegar a isso, realiza um processo de investigação básica

que permite gerar conhecimentos para provar e validar tal conhecimento e alcançar as transformações socioeducativas e produtivas nas comunidades, na busca de alternativas para o melhoramento da qualidade de vida. Tudo isso, sem deixar de entender que toda a investigação é válida enquanto dela se beneficia, em forma mais ou menos evidente, a comunidade ou a sociedade em geral (NUÑEZ, 2007, p. 42).

De acordo com o autor as atividades de extensão da universidade se orientam por programas permanentes e sustentáveis. Tais programas são

parte da vida social e política das comunidades e se constituem em planos de referência cultural e social. A extensão permite à Fundação La Salle projetar-se até as comunidades e estabelecer alianças e convênios com organismos públicos e privados para uma coordenação de esforços em prol do desenvolvimento local e regional (NUÑEZ, 2007, p. 44).

O autor supracitado sinaliza que o modelo pedagógico adotado busca compreender que, acima do manejo técnico de produção, está a aplicabilidade dos conhecimentos no terreno prático. Esse modelo, além de produzir mais interesse nos estudantes, gera um maior compromisso social. O que se deseja, segundo o autor, é que o estudante interiorize o conhecimento, assuma uma atitude proativa, seja consciente de seu entorno e de sua individualidade e, assim, se converta num profissional e agente de transformação social.

O Caderno MEL 46 é o único que trata especificamente da educação ambiental e o desenvolvimento sustentável

A UNESCO, mediante as diferentes conferências mundiais que tem realizado sobre o tema do meio ambiente, tem feito esforços muito valiosos para motivar o trabalho necessário com o objetivo de melhorar as condições de vida de toda a humanidade. Um desses esforços tem sido O Decênio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), graças ao qual se tem feito avanços muito significativos de sensibilização em relação à importância da educação para o desenvolvimento sustentável (DURÀ, 2012, p. 3).

De acordo com o autor, não há dúvidas de que a educação e a formação são os instrumentos fundamentais para criar uma nova cultura de cuidado com o meio ambiente, pois é somente pela educação que se pode superar a ignorância e modificar conhecimentos e valores relacionados à conduta humana quando se trata de zelar pelo bem comum. O autor refere que

os desequilíbrios sociais e o aumento da pobreza, a contaminação do solo, ar e água, o enfrentamento entre regiões, a perda da massa florestal, as enfermidades, etc., são alguns dos problemas que nascem, ou se incrementam, a partir da incessante degradação do meio pela atividade humana. Isso fez tomar consciência da urgente necessidade de introduzir a educação ambiental desde os centros escolares a todos os níveis da Instituição La Salle [...]. (DURÀ, 2012, p. 7).

De acordo com o autor há um déficit de políticas ambientais na instituição lassaliana, pois, em geral, as ações de educação ambiental no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs são realizadas de forma isolada em cada obra educativa. Segundo ele, essa falta de “conexão ambiental” prejudica o desenvolvimento de uma ética do cuidado e da solidariedade. Ele assevera

sejam ricos, sejam pobres, sejam homens, sejam mulheres, todos têm o direito à educação e o dever de cuidar do meio natural e da convivência entre uns e outros. Isso obriga as pessoas que integram a coordenação central, como as de nível regional, comunitário, distrital, local ter presente estratégias de diminuição de custos na implantação de planos ambientais (DURÀ, 2012, p. 16).

O eixo da educação ambiental e o desenvolvimento sustentável continua sendo uma demanda educacional. Confiamos que a educação, seja ela na escola ou na universidade, ainda é a melhor ferramenta para tratar desses temas. Entretanto, cabe aos governos garantirem boas legislações e, principalmente, a fiscalização.

No que se refere às demandas educacionais, nos Cadernos MEL, podemos inferir que os mesmos focalizam temas abrangentes, tais como: a) formação continuada do educador com ênfase nas competências humanas, tecnológicas, científicas e pedagógicas; b) Educação integral e integradora; c) Educação para a justiça e a superação da indiferença social que implica em favorecer espaços formativos para a compreensão profunda das causas da pobreza e injustiça, bem como a possibilidade de práticas concretas de solidariedade; d) Educação das crianças e jovens para a interioridade, oportunizando experiências que favoreçam a consciência de si mesmo, possibilitem maior liberdade interior e fortaleçam o sentido da responsabilidade pelo desenvolvimento da própria vida e do bem comum, num processo progressivo de autotranscendência; e) Aperfeiçoar a relação família-escola, gerando espaços de escuta e diálogo pedagógica que possibilitem relações cada vez mais fluídas e construtivas em vista do desenvolvimento integral das crianças e jovens; f) Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios; g) Diálogo intercultural e inter-religioso respeitoso no cotidiano das escolas como forma concreta de fortalecer as relações de alteridade e uma cultura de fraternidade e paz universal; h) Educar para o cuidado

com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável com vistas ao desenvolvimento de uma ética do cuidado e da solidariedade.

#### **4.5 O educador na Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile**

A escolha da Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile justifica-se por ser um documento elaborado com a participação de Irmãos e Colaboradores e expressar os principais elementos da identidade institucional. Nela estão expressos os elementos norteadores das práticas educativas, pedagógicas e administrativas das Comunidades Educativas do Brasil, Chile e Moçambique. Sua elaboração é coordenada pelo centro da Província La Salle Brasil-Chile, com sede em Porto Alegre, Rio Grande do Sul (PROVÍNCIA DA REDE LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Vale ressaltar que a identidade institucional lassalista é caracterizada por seu conjunto de valores, crenças, princípios e práticas, alicerçados numa herança pedagógica e espiritual de mais de 300 anos de história. Herança essa que carrega em seu bojo uma visão própria de pessoa, de educação e de sociedade.

##### *4.5.1 Notas sobre a Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile*

A presente proposta expressa o ideal de educação e de *práxis* educativa por meio de um currículo centrado na pessoa, que acolhe a pluralidade e a diversidade; do desenvolvimento integral e integrador do sujeito; do respeito aos níveis e aos ritmos de aprendizagem; do desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores; da integração entre fé, cultura e vida [...] (CASAGRANDE; BIELUCZYK, 2017).

Ela afirma também que

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, 2014, p. 13, grifo do documento).

Se retomarmos o processo relacionado à construção do Guia das Escolas Cristãs, perceberemos que esse princípio integra a identidade da instituição desde o começo. Martínez Posada e Neira Sánchez (2015, p. 37-38) referem que

A identidade a que nos referimos e que está na base de nossas raízes é de corte moral, a qual está dada na *práxis* de um conjunto de valores por parte de um grupo de pessoas que se aderem fielmente a eles, e são os responsáveis de transmitir, atualizar e manter através do tempo o propósito que os convocou (grifo dos autores).

Essa identidade vai se constituindo pelo aprofundamento cada vez maior do vínculo do educador com os princípios e práticas institucionais, ou seja, de uma Comunidade Educativa Lassalista.

Não é comum utilizar o termo comunidade educativa para denominar uma escola de educação formal. Para os lassalistas, entretanto, as obras educativas são denominadas comunidade educativa porque não são apenas uma forma de organização, mas também um valor institucional que compreende elementos caros ao fazer educativo dos educadores, tais como: diálogo, compartilhamento de experiências pedagógicas, subsidiariedade, interdependência, cooperação e colaboração. Nessa perspectiva, ser educador na Rede La Salle requer ser competente profissionalmente, mas também ser comunitário e primar pela comunidade escolar enquanto espaço de respeito aos diferentes e diversos saberes, valores, ideias, competências e habilidades.

#### *4.5.2 Concepções sobre o educador presentes na Proposta Educativa Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile*

De acordo com a Proposta Educativa:

Os educadores, os educandos e as famílias, integrados em uma Comunidade Educativa com contexto próprio, entendida como um espaço-tempo privilegiado de aprendizagens significativas, são os principais agentes da Educação Lassalista. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23).

Continua o documento explicitando que “a Comunidade Educativa Lassalista é o espaço de convivência, de ensino e de aprendizagem, e de vivência da fé, da fraternidade e do serviço” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29). Ainda, de acordo com o documento:

O Educador Lassalista, ou todo aquele que possui participação ativa no desenvolvimento da práxis pedagógica, vive a missão educativa de forma profissional e proativa, com ética e zelo, como um sinal de fé, de esperança e de caridade. Na sua práxis educativa, seguindo o exemplo de Jesus, alia a ternura e a firmeza, amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23).

Podemos dizer que o Educador Lassalista é um promotor da fraternidade, pois além de promover a escola, também integra e promove a comunidade educativa. Por isso, sua principal missão é auxiliar os educandos a atingirem aprendizagens significativas e se desenvolverem de maneira integral.

Ele se caracteriza por sua competência na área de conhecimento e/ou componente curricular específico e também por sua cultura geral, que favorece a construção de conhecimentos multi-inter-transdisciplinares. Caracteriza-se por ser um mediador, animador e organizador da aprendizagem e da construção de saberes e de sentidos. Sua principal missão é auxiliar os educandos a atingirem aprendizagens significativas e a se desenvolverem de maneira integral e integradora. O educador lassalista se reconhece desde a perspectiva do inacabamento, por isso, busca atualização constante para acompanhar as mudanças socioculturais e tecnológicas, para se desenvolver cada vez mais como pessoa e qualificar sua práxis pedagógica, tornando-se mais eficaz e eficiente no processo de ensino e de aprendizagem, bem como no testemunho de vida e na fidelidade aos princípios orientadores lassalistas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 24).

No ambiente da Comunidade Educativa fomentam a comunhão, as relações dialógicas, a cooperação entre os educandos e demais educadores. Mobiliza a si mesmo e aos educandos para a vivência dos valores lassalistas da fé, da fraternidade e do serviço:

A fé nos torna abertos à ação do Espírito e nos move a reconhecer nos acontecimentos e na história a ação de Deus que caminha conosco. Ela se expressa no zelo que perpassa toda a vida da escola e nos compromete a contribuir com o crescimento das pessoas e a transformação da sociedade, na perspectiva do Reino de Deus. A fraternidade, enquanto objetivo, conteúdo e caminho, enfatiza a dimensão comunitária de nossas vidas. Como irmãos e irmãs em Cristo, construímos relações fraternas e solidárias, reconhecendo o valor, a dignidade e os direitos de cada pessoa, superando atitudes de egoísmo e de competição, mediante o diálogo, a escuta e a acolhida. Vivenciamos a dimensão evangélica do serviço através de atitudes de caridade e de acolhida a todas as pessoas, especialmente aos mais pobres, excluídos e marginalizados, mediante a promoção de ações de voluntariado, de assistência social e de solidariedade cristã (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 19).

No entender de Martínez Posada e Neira Sánchez (2015, p. 38):

A *práxis* do conjunto de valores que conformam a identidade moral lassalista são os valores cristãos voltados para a população mais desfavorecida. As pessoas comprometidas com esses valores são as que assumem a educação por vocação e como ministério. Nesse sentido, como lassalistas nos dedicamos a fazer da educação superior um catalizador de práticas profissionais até a justa transformação social em favor dos mais pobres [...] fazemos nossa atividade educativa uma atividade espiritual, isto é, fazemos de nosso ministério educativo um itinerário com os passos dados pelo Fundador das Escolas Cristãs.

Na sua *práxis* educativa, alia ternura e firmeza, amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade em relação à construção dos saberes. Ele se caracteriza por sua competência na disciplina especializada do saber, mas também por sua cultura geral que favorece a construção de conhecimentos multi-inter-transdisciplinares. Busca atualização constante para acompanhar as mudanças socioculturais e tecnológicas. PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Por fim, nesse documento encontramos inúmeras referências ao educador lassalista. Muitas delas identificam os contornos que delimitam uma identidade específica de educador não apenas no contexto do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, mas também da sociedade em geral.

Na Proposta Educativa Lassalista é possível inferir que o educador se caracteriza por:

- a) focalizar sua ação educativa no desenvolvimento integral e integrador do sujeito;
- b) conhecer seus educandos, respeitando seus níveis e ritmos de aprendizagem;
- c) promover o desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores;
- d) zelar pela comunidade educativa enquanto espaço de respeito aos diferentes e diversos saberes, valores e ideias;
- e) reconhecer o valor, a dignidade e os direitos de cada educando, dispensando especial atenção aos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem, bem como aos mais pobres e marginalizados.

## 5 MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO DIFUNDIDOS PELA UNESCO

Neste capítulo temos como foco a reflexão sobre as concepções de educador e as demandas educacionais, identificadas por meio da análise dos documentos difundidos pela UNESCO a partir de 1990, que constituíram a segunda parte do *corpus* investigativo de nossa pesquisa: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, (UNESCO, 2000) e a Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015b). Dessa forma, organizamos o capítulo em seis seções, sendo cada uma delas destinada à abordagem de cada um desses documentos. Inicialmente, contextualizamos cada documento e, na sequência, apresentamos a análise realizada.

### 5.1 Notas introdutórias

Os documentos difundidos pela UNESCO, envolvendo como signatários mais de cem países dos cinco continentes, são considerados marcos regulatórios, pois apresentam as grandes metas da educação em nível internacional, bem como definem o monitoramento sistemático do cumprimento delas. Tais documentos congregam os esforços coletivos em atender a um amplo conjunto de desafios da educação, em vista de melhorar as condições de vida de crianças, jovens e adultos por meio da educação. Tais marcos situam-se no contexto dos direitos humanos, por isso, fazemos a título introdutório, uma breve descrição das gerações do direitos humanos, utilizando basicamente a discussão de Bobbio (1992).

O que fundamenta o discurso acerca dos direitos humanos é a noção de dignidade humana construída na tradição política em que se inscrevem todas as lutas por liberdade, igualdade e democracia como valores universais. De acordo com Bobbio (1992), o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Desde o século XX, portanto, a garantia dos direitos humanos não é mais um problema filosófico, mas, sim, político e social.

Boto (2005, p. 784), afirma que “a acepção primeira de Direitos Humanos remete-nos, de imediato, à tradição ocidental: assim como a ideia de preservação letrada da cultura clássica e o processo de civilização de costumes [...]”. Para essa historiadora as práticas e os

rituais escolares colaboraram para a invenção de um modo distinto de ser humano, onde os sujeitos também são construtores da sociedade e da cultura.

No século XVIII, a Revolução Francesa afirmou os princípios da *liberdade, igualdade e fraternidade*. Esse ideário, construído pela burguesia francesa motivou inúmeras revoluções ao redor do mundo, induzindo novas formas de organização social e política. Uma das grandes revoluções está relacionada aos direitos do homem.

A primeira geração dos direitos humanos surgiu no contexto iluminista do século XVIII, e foi marcada pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na Revolução Francesa, em 1789. Incluem-se entre os direitos de primeira geração os direitos à liberdade, à vida, à propriedade e à igualdade, à participação política (MOROSINI, 2006, p. 83).

O Estado moderno veio a ser a materialização do ideário da Revolução Francesa. A obrigatoriedade do ensino escolar foi uma das principais estratégias para que a nova linguagem, os novos códigos e valores da modernidade fossem compreendidos e internalizados pelas novas gerações. A escola cumpriria, desse modo, o papel de formadora dessa nova cultura. A instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações. A defesa da escolarização de todas as crianças levou o Estado a ser visto, forçosamente, como responsável pela atividade do ensino escolar, como regulamentador, fiscalizador e financiador de todas as ações relacionadas ao mesmo. Tal perspectiva fortaleceu o ideário de um sistema de ensino público, gratuito, laico, universal, único e obrigatório. *Universal* no sentido de que todos teriam acesso a ela, crianças e jovens, meninos e meninas, ricos e pobres, católicos, protestantes, judeus ou muçulmanos, habitantes do campo ou da cidade. *Única* no sentido de um conjunto de conteúdos e formas que deveria ser o mesmo para todos, independente das identidades ou pertencas comunitárias (SALAMI; STAUB, 2011).

Já no século XX, Gambi (1999) afirma que a escola sofreu processos de profunda transformação. Ela abre-se às massas e nutre-se, como nunca, de ideologia. Nesse século, a escola se impõe como instituição-chave da sociedade democrática. As conjunturas históricas, sociais e políticas fizeram emergir, a partir da Segunda Guerra Mundial, uma demanda forte de escolarização, graças ao momento de prosperidade vivenciado em muitos países (TARDIF; LESSARD, 2008). Em nível internacional são criadas, como decorrência, políticas e mecanismos para garantir os direitos do cidadão, principalmente o acesso à educação.

Inspirada nas lutas sociais e políticas do século XIX e nas duas grandes Guerras Mundiais, a Declaração da ONU reconheceu um conjunto de direitos humanos inalienáveis.

Esse movimento é caracterizado por Bobbio (1992) de 2ª Geração de direitos. Basicamente, o objetivo era garantir aos cidadãos oportunidades iguais na vida pública.

A segunda geração de direitos – do século XX – corresponde à montagem de um mecanismo estatal que dispensa a todos certas prestações sociais consideradas básicas, como a educação, a saúde, as oportunidades de trabalho, a moradia, o transporte e a previdência social (MOROSINI, 2006, p. 84).

Em 1948, a educação foi reconhecida pela ONU como um direito universal a mais na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Art. 26. 1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que concerne ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar será obrigatório. O ensino técnico e profissional deverá ser generalizado; o acesso aos estudos superiores será igual para todos [...]. (ONU, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Para Gentili (2009), esse fato tornou-se um dos exemplos mais eloquentes das aspirações igualitárias que, desde então, fundamentaram as declarações e acordos sobre direitos humanos, ainda há uma assimetria abismal que separa os princípios das ações e as práticas que deveriam consagrá-los.

Em nível mundial, a partir década de 60, ocorreu uma efervescência de inúmeros movimentos que reivindicam o direito às identidades, à individualidade, à pluralidade cultural, e, principalmente, à liberdade de expressão, o que Bobbio (1992) considerou como a 3ª Geração de direitos.

A partir de 1960, desenha-se a categoria de direitos fundamentais da terceira geração ou direitos da fraternidade ou da solidariedade. Estes incluem o direito à comunicação, à paz, o direito de viver num ambiente não poluído, o direito à autodeterminação, ao patrimônio comum da humanidade e ao desenvolvimento. Parte-se do princípio de que toda pessoa tem direito de aprender a compreender o mundo, intervindo na sua construção para, desenvolvendo suas capacidades profissionais, viver dignamente. Numerosas declarações e tratados internacionais indicam que esse direito está em vias de implantação em muitos países, já para a presente geração (MOROSINI, 2006, p. 84).

As revoluções socioculturais da década de 60, que colocaram em pauta os direitos da terceira geração, realmente impactaram significativamente a sociedade, gerando profundas transformações sociais que continuam nos afetando até hoje. Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação ocupa lugar indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Essa expectativa no papel da educação, no desenvolvimento

contínuo, tanto das pessoas como das sociedades, está expressa no prefácio do Relatório da Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

Tendo presente esse olhar histórico e panorâmico que situa os marcos regulatórios no campo dos direitos humanos, incluindo o direito à educação, dedicamo-nos nas próximas seções às reflexões decorrentes da análise documental realizada.

## **5.2 A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem**

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos resultou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O documento final convocou os países participantes a centrar suas políticas, planejamento, estruturas, recursos financeiros e humanos no acesso à Educação Básica para todos, com ênfase na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que incidem diretamente na qualidade de vida das pessoas e no exercício de uma cidadania ativa.

A partir de um conjunto de diretrizes, objetivos e metas, a Declaração da EPT recomenda que o país elabore suas próprias metas considerando elementos, tais como: a) expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil; b) acesso universal e conclusão da educação fundamental; c) melhoria dos resultados de aprendizagem; d) redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, com ênfase especial à alfabetização da mulher; e) ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos; f) aumento, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante (UNESCO, Declaração de Educação para Todos, 1990).

Organizamos os conteúdos do documento em três eixos temáticos, conforme apresenta o quadro 19.

Quadro 19 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) – Eixos Temáticos

<b>Eixos temáticos</b>
<b>Eixo temático 1:</b> Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas.
<b>Eixo temático 2:</b> Universalidade do acesso à educação e à promoção da equidade.
<b>Eixo temático 3:</b> Capacitação e condições de trabalho dos educadores.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental (2019).

### 5.2.1 Eixo temático 1 – Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “toda pessoa tem direito à educação”. Além do acesso à escola ou outros meios formais de educação, cada pessoa – criança, jovem ou adulto – precisa estar em condições de valer-se das oportunidades educativas que lhe são dirigidas, em vista de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

A Declaração EPT compreende por necessidades básicas de aprendizagem:

[...] tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (como a leitura e a escrita, expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos de aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1990, art. 1).

A relevância dada a este artigo reforça a conexão entre escola e sociedade, ou seja, as aprendizagens escolares estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania. Por isso, além do acesso à educação, é importante que essa seja de qualidade e proporcione aprendizagens relevantes, com impacto real na vida das pessoas.

O presente documento compreende que a satisfação básica de aprendizagem confere aos cidadãos a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de

Respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990, art. 1).

O art. 1 da Declaração enfoca os compromissos pela garantia da educação básica, porém, vinculados à universalidade de acesso está a garantia da satisfação das aprendizagens. Para isso, o documento recomenda que os países signatários concentrem a atenção na aprendizagem e proporcionem um ambiente adequado à sua promoção.

Essa perspectiva é endossada no Art. 4, intitulado *concentrar a atenção na aprendizagem*. Tal artigo focaliza os conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, competências, atitudes e valores. Reforça a convicção de que educação básica deve estar centrada na aquisição de resultados efetivos de aprendizagem e, para que isso ocorra, é

necessário definir programas educacionais com os níveis desejáveis de conhecimentos adquiridos e implementar avaliações de desempenho com indicadores que permitam mensurar a aquisição de habilidades e competências.

Sobre o foco na aprendizagem, o documento destaca também que “as abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades”. (UNESCO, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990, art. 4). Nesse sentido, os educandos têm um papel significativo no processo de aprendizagem, pois

[...] constituem, em si mesmos, um recurso humano vital a ser mobilizado. A demanda pela educação e a participação nas atividades educativas não podem ser meramente pressupostas, antes, devem ser estimuladas [...]. Além disso, os educandos tendem a obter maior proveito da educação quando são parte integrante do processo educativo, em vez de serem considerados como simples “*insumos*” ou “*beneficiários*” (UNESCO, 1990, s/p., grifo do documento).

Já o Art. 6 - *Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem* - destaca a importância de um ambiente adequado para a construção das aprendizagens e, também, a necessidade de interação entre escola e família. Esse ambiente pressupõe também assistência em nutrição e cuidados médicos. “A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação pode ser potencializada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração”(UNESCO, 1990, art. 6). O ambiente emocional, nesse caso, é um dos elementos-chave para o sucesso das aprendizagens.

### 5.2.2 Eixo temático 2 – *Universalidade do acesso à educação e a promoção da equidade*

Enquanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) voltava-se mais à questão do acesso e da universalização da educação, a Declaração de Educação para Todos (1990), além de reafirmar o acesso, sinaliza para a necessidade de uma educação de qualidade, principalmente no que diz respeito às aprendizagens básicas necessárias para que cada cidadão possa viver com dignidade, desenvolver potencialidades, participar do desenvolvimento social e cultural e melhorar sua qualidade de vida.

Nesse sentido, a Declaração EPT afirma que a educação básica deve

[...] ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister

oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem (UNESCO, 1990, art. 3).

Essa citação destaca, em primeiro lugar, que ainda há minorias sociais desassistidas da educação básica, portanto, ainda distante de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (meninos e meninas de rua, nômades, migrantes, refugiados, crianças com deficiência, indígenas), evidenciado que o acesso ainda se apresenta como um desafio em muitos países pobres ou em desenvolvimento. Em segundo lugar, sinaliza para o fato de que o acesso à escola formal não representa por si só uma inclusão na vida social, uma vez que o exercício da cidadania pressupõe cidadãos com acesso a uma educação de qualidade.

### *5.2.3 Eixo temático 3 - Capacitação e condições de trabalho dos educadores*

O Art. 7 da Declaração faz referência ao papel vital dos educadores, com destaque para a capacitação, domínio das tecnologias de informação e as condições de trabalho. Há destaque também para as abordagens ativas e participativas dos educandos no processo de aprendizagem. O documento afirma que

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento da educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso implicará a adoção de medidas para garantir o respeito aos direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar as condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidade de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (UNESCO, 1990, s/p.).

Nos princípios de ação, a Declaração de EPT destaca a necessidade de revisar a capacitação e condições de trabalho dos docentes e dos agentes de alfabetização. Também sugere que se definam políticas para a melhoria da Educação Básica com foco: a) nos cuidados básicos com a educação infantil, favorecendo um vínculo positivo com as aprendizagens desde a alfabetização; b) nas estratégias de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos, em vista de fortalecer a capacidade de resolver problemas; c) nos programas de capacitação dos educadores em serviço; d) na revisão dos currículos, em vista de favorecer o gosto pelo estudo e e) na utilização de tecnologias educativas (UNESCO, 1990).

No que se refere às demandas educacionais, a incursão no documento nos viabiliza compreender que tais demandas precisam, cada vez mais, ser concebidas desde uma visão

sistêmica que compreende as inúmeras variáveis implicadas no processo de escolarização e aprendizagem.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – EPT (1990) concebe o educador como um profissional que ocupa papel fundamental na construção das aprendizagens mínimas dos educandos, para isso emprega metodologias ativas que privilegiam a participação dos educandos no processo de aprendizagem. É concebido também como sujeito em desenvolvimento com necessidade de capacitação e formação contínua, principalmente, no que diz respeito ao domínio de ferramentas tecnológicas. Além disso, como profissional com direito a remuneração, plano de desenvolvimento de carreira e condições de trabalho dignas.

No referido documento, identificamos as seguintes demandas educacionais: a) universalidade do acesso à educação e a promoção da equidade; b) definição de programas educacionais com os indicadores desejáveis de conhecimentos e de avaliações para aferir os resultados esperados; c) capacitação e condições de trabalho dos docentes e agentes de alfabetização; d) ambiente educativo adequado para a satisfação das aprendizagens básicas; e) a reorganização dos currículos; f) qualificação dos gestores e a administração racional e eficiente dos recursos.

### **5.3 O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos**

Esse Marco é resultado do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar, Senegal, no ano 2000. Ele foi elaborado a partir da avaliação dos avanços da educação ocorridos desde Jomtien (1990) e contou com o apoio da UNESCO, que forneceu inúmeros relatórios gerais e regionais dos países que assinaram o compromisso. Na ocasião, 164 países redimensionaram as metas da educação e estabeleceram uma agenda comum com foco no fortalecimento da cidadania e da promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável.

O Marco de Ação de Dakar reafirmou a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), acolhendo os compromissos pela educação básica e pelo atendimento das necessidades básicas de aprendizagem.

Em Dakar foram assumidos os seguintes compromissos:

- a) expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; b) 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; c) 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; d) alcançar uma melhoria 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; e) 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 o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; f) 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, 2001).

Apesar de a comunidade internacional reconhecer que muitos países não possuíam recursos para alcançar a Educação para Todos, dentro dos prazos definidos, o Marco de Dakar (2000) recomendou que eles fortalecessem, em seus planos nacionais de ação, os compromissos e as estratégias assumidos em nível mundial e que estes deveriam ser integrados num marco mais amplo dos direitos humanos e, principalmente, na redução da pobreza e das desigualdades sociais.

No contexto da educação brasileira, do conjunto das seis metas para serem alcançadas em 2015, foram atingidas somente duas: a) alcançar a educação primária universal, particularmente para meninas, minorias étnicas e crianças marginalizadas; e b) alcançar paridade e igualdade de gênero (TREZZI et al., 2016). Tal dado evidencia o tamanho dos desafios educacionais enfrentados pelos países em desenvolvimento para atingir as metas quantitativas. Porém, é importante que cada vez mais o tema da qualidade da educação esteja inserido como política pública.

Tendo presente a análise realizada, categorizamos os conteúdos do documento em seis eixos temáticos, conforme apresenta o quadro 20.

Quadro 20 – Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (2000) – Eixos Temáticos

<b>Eixos Temáticos</b>
<b>Eixo temático 1:</b> Educação e cuidados na primeira infância.
<b>Eixo temático 2:</b> Educação primária universal.
<b>Eixo temático 3:</b> Aprendizagem de jovens e adultos.
<b>Eixo temático 4:</b> Alfabetização de adultos.
<b>Eixo temático 5:</b> Paridade e igualdade de gênero.
<b>Eixo temático 6:</b> Qualidade da educação.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental (2019).

### 5.3.1 Eixo temático 1 – Educação e cuidados na primeira infância

O documento de Dakar estabelece como primeira meta – *expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem*. Cuidar da primeira infância foi concebido pelos países signatários como um pressuposto estratégico na perspectiva da aprendizagem, mas também da sobrevivência e do desenvolvimento integral da criança. A primeira infância pode ser compreendida desde o conceito de desenvolvimento infantil:

Conceito integrado que perpassa múltiplos setores – incluindo saúde e nutrição, educação e proteção social – e refere-se ao desenvolvimento físico, cognitivo, linguístico e socioemocional de crianças pequenas. A definição de DI inclui crianças até os 8 anos de idade, sob a premissa de que uma transição bem-sucedida para o ensino fundamental depende não apenas da prontidão escolar da criança, mas também da prontidão das escolas para se adaptar às necessidades específicas de jovens alunos nas séries iniciais. Também é conhecido como cuidados e desenvolvimento na primeira infância (CDPI) e abrange a educação na primeira infância (EI), educação e cuidados na primeira infância e outras designações. (UNESCO, 2016, p.36).

Conforme o relatório de Monitoramento Global de EPT (UNESCO, 2015c, p. 8)

O progresso da taxa bruta de matrículas da educação pré-primária acelerou. Entre os 90 países com dados disponíveis, caso as matrículas tivessem crescido na mesma velocidade dos anos 1990, a taxa média de matrículas pré-primárias teria sido de 40% em 2015; no entanto, espera-se que chegue a 57%.

Um dado preocupante apresentado pelo relatório de 2015 é que ainda havia 58 milhões de crianças fora da escola no mundo e uma estimativa de que cerca de 100 milhões de crianças não completariam a educação primária. Um aspecto relevante é que as crianças mais pobres do mundo têm chances quatro vezes maiores de não frequentar a escola quando comparadas às crianças mais abastadas e cinco vezes maiores de não completar a educação primária (UNESCO, 2015c).

Entretanto, segundo o mesmo relatório, um aspecto a ser celebrado é o fato de que em 2012 dois terços a mais de crianças estavam matriculadas na educação pré-primária em relação a 1999, situação esta que demonstra o significativo progresso ocorrido desde Dakar. É certo 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, no crescimento, desenvolvimento e potencial de aprendizagem das crianças” (UNESCO, CONSED, 2001, p. 18).

### 5.3.2 Eixo temático 2 – Educação primária universal

O segundo eixo refere-se à segunda meta estabelecida pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – *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*. A presente meta dá destaque à educação primária de boa qualidade para todas as crianças, com ênfase às meninas e crianças em situações de dificuldades.

Os anos iniciais do ensino fundamental oferecem atividades educacionais e de aprendizagem tipicamente concebidas para fornecer aos estudantes habilidades básicas em leitura, escrita e matemática (ou seja, alfabetização e numeramento) e estabelecer bases sólidas para aprender e compreender áreas centrais de conhecimento e desenvolvimento pessoal, além de prepará-los para os anos finais do ensino fundamental). Enfoca a aprendizagem em um nível básico de complexidade com pouca especialização (se houver) (UNESCO, 2016, p. 44).

Conforme o Relatório de Monitoramento Global da EPT (UNESCO, 2015c, p. 8)

O progresso rumo à educação primária universal foi mais fraco. Dos 52 países com dados disponíveis sobre a taxa líquida de matrículas na educação primária, se as matrículas tivessem crescido segundo a tendência dos anos 1990, a taxa líquida média de matrículas na educação primária teria sido de 82% em 2025; no entanto, poderá chegar a 91%.

O mesmo relatório destaca que o abandono escolar ainda é um desafio, com estimativas de que, principalmente em países da África Subsariana, pelo menos 20% das crianças matriculadas não concluem a educação primária.

Num contexto ideal do que propõem os documentos:

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, à 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, 2001, p. 18-19).

De acordo com o relatório, a maioria dos países tem um longo caminho a percorrer rumo à educação primária completa, principalmente para as pessoas mais pobres. Ele identificou algumas abordagens que contribuíram para aumentar o atendimento: a) programas de alimentação escolar; programas de transferência de renda; construção de escolas por parte do governo; escolas comunitárias da iniciativa privada que oferecem educação em áreas

pouco atendidas pelo governo; centros de educação não formal que oferecem programas de aprendizado mais flexível e acelerados como pontes para o sistema formal; escolas religiosas que desempenham um papel importante na oferta a grupos desfavorecidos (rede jesuíta Fé y Alegria, na América Latina, aumentou o número de matrículas em cerca de 1 milhão de crianças atendidas em 17 países) (UNESCO, 2015c, p. 21-22).

São inegáveis os progressos em aumentar a inclusão de grupos menos favorecidos na educação primária, contudo permanecem demandas claras relacionadas a grupos de crianças marginalizadas por pertencer a uma minoria étnica e linguística; pelo trabalho infantil; por pertencer a populações nômades; por serem afetadas por *HIV e Aids*; por viverem em extrema pobreza ou por serem portadoras de deficiência (UNESCO, 2015c, p. 22-23).

### 5.3.3 Eixo temático 3 – Aprendizagem de jovens e adultos

O eixo temático 3 focaliza a meta de *garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançados por meio do acesso equitativo a uma aprendizagem adequada e a programas de habilidades para a vida.*

A presente meta foca não apenas na educação formal, mas em capacitação profissional adquirida fora do ambiente escolar ao longo da vida. Porém, o indicador para avaliar oportunidades de adquirir habilidades básicas é o acesso à educação secundária.

Habilidades básicas incluem alfabetização e habilidades básicas em matemática (numeracy), que são conhecimentos necessários para a obtenção de trabalho adequado, capaz de pagar o suficiente para cobrir as necessidades diárias. As habilidades básicas obtidas na educação secundária também podem ser consideradas essenciais para o avanço da carreira, para a participação cidadã ativa e para escolhas seguras a respeito da saúde pessoal. A participação na educação secundária aumentou rápido desde 1999 com 551 milhões de estudantes matriculados em 2012. A taxa geral de matrícula na educação secundária cresceu tanto em países de renda baixa (de 29% para 44%) como de renda média (de 56% para 74%). (UNESCO, 2015c, p. 25-26).

Embora os números sejam positivos, é importante ressaltar alguns aspectos, principalmente relacionados às desigualdades que persistem na educação secundária. Conforme o relatório, mesmo que a cobertura escolar tenha aumentado, há uma proporção significativa de adolescentes em idade escolar que não frequenta o ensino regular porque necessita trabalhar. Um percentual pequeno até consegue conciliar trabalho e estudos, mas muitos abandonam a escola.

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global de EPT (UNESCO, 2015c, p. 26) “são necessárias alternativas educacionais para jovens e adultos que não estejam mais na escola”. Um dos caminhos é a oferta de educação técnica e profissional, que, segundo o documento, tem recebido muito mais atenção nos últimos anos.

#### 5.3.4 Eixo temático 4 – Alfabetização de adultos

O presente eixo está relacionado ao anterior. A meta objetivava *alcançar melhoria 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*. “O progresso foi mais lento para alcançar a quarta meta do que para os outros objetivos de EPT. Quase 781 milhões de adultos apresentam deficiências em suas habilidades de leitura e escrita” (UNESCO, 2015c, p. 30).

Os documentos demonstram que ainda persiste, em vários países, um elevado índice de jovens e adultos não alfabetizados ou que apresentam analfabetismo funcional, que não concluíram sequer o Ensino Fundamental. Entretanto, há um dado relevante em relação à alfabetização das mulheres, uma vez que a análise de 73 países “mostram que as mudanças projetadas até 2015 são mais rápidas para mulheres do que para homens. A maioria dos países onde menos de 90 mulheres a cada 100 homens eram alfabetizados, em 2000, avançou em termos de paridade de gênero” (UNESCO, 2015c, p. 30).

Apesar do crescimento do ensino à distância e recursos digitais, da facilidade de acesso à informação e educação formal, a alfabetização de adultos continua sendo uma demanda educacional, principalmente para os países pobres ou em desenvolvimento. A não alfabetização é um agravante que compromete o desenvolvimento pleno da pessoa e empoderamento dela através do exercício de sua cidadania.

#### 5.3.5 Eixo temático 5 – Paridade e igualdade de gênero

*Eliminar as disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com foco na garantia do acesso pleno e equitativo de meninas a uma educação básica de boa qualidade.*

De acordo com o monitoramento realizado pela UNESCO, a paridade de gênero teve progresso, especialmente na educação, apesar de que a disparidade continua a existir em quase um terço dos países com relatórios atualizados.

Se, por um lado, as meninas ainda têm probabilidade menor do que os meninos de ingressar na escola, por outro lado, em muitos países, os meninos apresentam risco maior de não progredir e não completar um ciclo educacional. As altas taxas de abandono escolar entre os meninos também têm repercussões mais abrangentes para as relações de gênero. Uma pesquisa de 2009 e 2010, realizada no Brasil, no Chile, na Croácia, na Índia, no México e em Ruanda, mostrou que homens com menos educação expressaram visões discriminatórias de gênero, tinham maior probabilidade de ser violentos em casa e, caso fossem pais, tinham menor probabilidade de se envolver com os cuidados da criança (UNESCO, 2015c, p. 37).

O relatório destaca ainda que a pobreza acentua as disparidades de gênero entre os que completam a educação primária. Afirma que “em países como Laos, Moçambique e Uganda, onde a paridade de gênero na conclusão da educação primária já havia sido alcançada em 1999 pelas meninas mais ricas, não acontece com as meninas mais pobres, que ainda estão muito atrás dos meninos mais pobres” (UNESCO, 2015c, p. 36). Já na educação secundária, o documento afirma que as disparidades são maiores e mais variadas. [...] Na África Subsariana, no sul e no oeste da Ásia, as meninas continuam em maior desvantagem nas matrículas da educação secundária. Na América Latina e no Caribe, ao contrário, estão matriculados apenas 93 meninos para cada 100 meninas, a mesma taxa de 1999” (p. 36).

Dados do relatório demonstram que

No nível primário, estima-se que 69% dos países com dados disponíveis tenham alcançado a paridade de gênero até 2015. O progresso é mais lento na educação secundária, onde projeta que apenas 48% dos países atinjam a paridade em 2015. [...] Entre as crianças fora da escola, meninas têm probabilidade maior que meninos de nunca se matricularem na escola (48% contra 37%), enquanto meninos têm uma probabilidade maior de abandonar a escola (26% contra 20%). Um vez matriculadas, as meninas têm mais chance de chegar às séries finais (UNESCO, 2015c, p. 7).

O documento observa que é necessário priorizar recursos às comunidades onde a desigualdade de gênero é mais evidente. Em relação às escolas, recomenda que as mesmas sejam mais seguras, inclusivas e sensíveis a questão de gênero, oportunizando aprendizagens que empoderem os alunos para relações mais positivas de gênero.

### 5.3.6 Eixo temático 6 – Qualidade da educação

*Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e garantir excelência para que os resultados de aprendizagem mensuráveis e reconhecidos sejam alcançados por todos, principalmente em alfabetização, conhecimentos básicos em matemática (numeracy) e habilidades essenciais para a vida.*

A sexta meta foca a qualidade da educação com destaque para as aprendizagens essenciais para a vida e participação social. Houve um crescente esforço na aferição dos resultados de aprendizagem por meio de avaliações nacionais e internacionais, porém, “se, por um lado, muitos países realizaram avanços impressionantes no acesso à educação desde Dakar, por outro, a melhora na qualidade nem sempre acompanhou esse ritmo [...]”. (UNESCO, 2015c, p. 41).

Alguns resultados demonstram dados relevantes em termos qualidade da aprendizagem dos estudantes, demandando medidas urgentes.

Até meados de 2014, mais de 20 países conduziram avaliações de conhecimentos matemáticos nas séries iniciais. Os resultados mostram um quadro preocupante: muitas crianças passaram dois ou três anos na escola sem aprender a ler uma só palavra e muitas escolas não ensinam aos alunos noções básicas de aritmética em suas séries iniciais [...] (UNESCO, 2015c, p. 42).

Conforme a UNESCO, com o aumento das avaliações de conhecimento em nível nacional e internacional, cada vez mais os países realizam comparações entre os resultados dos estudantes. Tais avaliações de aprendizagem têm influenciado em reformas curriculares e educacionais em muitos países.

O Marco de Dakar enfatizou que, além disso, é necessário qualificar os professores, melhorar as condições de trabalho oferecendo incentivos em termos remuneração, bem como planos de carreira mais atrativos. Sobre esse aspecto, destaca-se também que a falta de professores continua gerando disparidade na proporção de alunos por professor, inclusive nas séries iniciais.

Entre 2012 e 2015, 4 milhões de professores teriam sido necessários para alcançar a educação primária universal; 2,6 milhões para substituir professores que se aposentaram, mudaram de ocupação, faleceram ou deixaram o cargo por motivo de doença; e 1,4 milhão para compensar o déficit, dar conta da expansão do número de matrículas e manter a proporção de alunos/professor abaixo de 40:1 [...]. (UNESCO, 2015c, p. 43).

O relatório alerta para o fato de que, além de aumentar a quantidade de professores, será necessário melhorar a qualificação dos mesmos. Muitos países, preocupados em expandir a oferta de educação escolar, contrataram professores temporários, sem as qualificações necessárias para garantir uma aprendizagem efetiva e eficaz. As projeções realizadas para 46 países “mostram que 12 deles teriam menos de 75% do seu corpo docente qualificado, segundo padrões nacionais, até 2015” (UNESCO, 2015c, p. 43).

O outro fator relacionado diretamente com a meta de Dakar, para qualificar a educação, diz respeito aos recursos e ao emprego dos mesmos. Um primeiro recurso imprescindível para a aprendizagem são os materiais didáticos. O segundo é criar ambientes escolares seguros, acessíveis e favoráveis às crianças e sua aprendizagem. O terceiro recurso é o tempo em que as crianças estão na escola, na sala de aula.

Sobre esse aspecto as agências internacionais recomendaram que as escolas primárias operem entre 850 a 1000 horas por ano, mas a média de tempo alocada à instrução em sala de aula na educação primária e no primeiro nível do ensino secundário decaiu um pouco nas últimas décadas, para menos de 1000 horas em todo o mundo (UNESCO, 2015c, p. 43).

Sobre os processos de ensino e aprendizagem a UNESCO destaca quatro aspectos “que contribuem para uma educação de boa qualidade: um currículo relevante e inclusivo, uma abordagem pedagógica apropriada e eficaz, o uso da língua materna das crianças e o uso de tecnologias apropriadas” (UNESCO, 2015c, p. 45). Como já referido, apesar dos esforços, há muitos desafios ainda por vencer como apontam os relatórios referentes ao Marco de Dakar.

No Marco de Ação de Dakar, identificamos que o educador é concebido como profissional cuja carreira é pouco valorizada, seja por sua remuneração e plano de carreira, ou pelas inadequadas condições de trabalho e qualificação profissional.

No que se refere às demandas educacionais, identificamos que as mesmas se apresentam em grande quantidade e são abrangentes: a) acesso educacional e cuidados da primeira infância com prioridade para a inclusão de grupos menos favorecidos; b) universalização da educação primária; c) formação de habilidades para jovens e adultos e alfabetização de adultos para superar o analfabetismo funcional e favorecer o exercício da cidadania; d) paridade de gênero em relação ao acesso e permanência na escola formal, principalmente, das meninas; e) qualidade da educação que pressupõe capacitação e melhores condições de trabalho dos professores, escolas seguras e inclusivas, melhora na aprendizagem dos estudantes nas habilidades fundamentais em vista da diminuição da repetência e abandono escolar. Para isso faz-se necessário também abordagens pedagógicas apropriadas e eficazes, uso de tecnologias educacionais, currículo relevante e inclusivo e investimento em materiais didáticos.

#### **5.4 A Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade e inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**

A presente Declaração é resultado do 3º Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, Coreia do Sul, em 2015. O documento reafirmou os compromissos firmados em Jomtien (1990) e Dakar (2000) e focou na educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida. A base para a elaboração da Declaração de Incheon foi o relatório de monitoramento global de Educação para todos - EPT (UNESCO, 2015c). Conforme exposto nas seções anteriores destacamos que esse relatório apresentou uma abundante base de dados e um balanço dos progressos realizados para alcançar os seis objetivos da Educação Para Todos desde 2000. Além disso, destacou lacunas persistentes e fez recomendações para uma agenda global de desenvolvimento pós-2015.

De acordo com a Diretora-Geral da UNESCO (2009-2017), Irina Bokova, há muito por ser feito, apesar dos avanços alcançados. Ela destacou que a futura agenda precisará de esforços de monitoramento sólidos e sobre isso afirmou que:

Os Relatórios de Monitoramento Global de EPT tiveram um papel de destaque no percurso até 2015 para apoiar os países, oferecer avaliações e análises sólidas para sustentar o desenvolvimento de novas políticas, bem como apresentar uma ferramenta poderosa de defesa e promoção para os governos e a sociedade civil. Isso continuará com a virada para os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável [...] (UNESCO, 2015c, p. 4).

Dentre outras questões, o referido relatório revelou que, apesar do avanço e dos esforços empreendidos, a grande meta da Educação para Todos ainda está longe de ser alcançada. Para a construção dos compromissos coletivos de Incheon (2015), também foram considerados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) relacionados à educação.

O formato de apresentação da Declaração de Incheon é mais descritivo, caracterizando-se por ser uma agenda propositiva para os próximos 15 anos. A segunda parte explicita a implementação das estratégias da agenda coletiva 2030, destacando a importância do estabelecimento de marcos legais e políticos, prestação de contas, governança participativa, parcerias, monitoramento e relatórios das ações globais, regionais e nacionais, investimentos, plataforma de financiamento para a educação, pesquisa, dentre outros.

Tendo presente a análise realizada, categorizamos os conteúdos do documento em dois eixos temáticos, conforme apresenta o quadro 21.

Quadro 21 – Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015b) – Eixos Temáticos

Eixos temáticos
<b>Eixo temático 1:</b> Educação inclusiva e equitativa de qualidade ao longo da vida
<b>Eixo temático 2:</b> Educação de qualidade

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental (2019).

#### 5.4.1 Eixo temático 1 – Educação inclusiva e equitativa de qualidade ao longo da vida

Um primeiro ponto significativo da Declaração de Incheon (2015a) é a adoção do ODS nº 4: “*Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*”.

A UNESCO define educação inclusiva como um processo de fortalecimento da capacidade do sistema de educação para alcançar todos os alunos, podendo ser compreendida como uma estratégia essencial para alcançar a Educação para Todos (EPT). Como princípio geral, deve orientar todas as políticas e práticas educacionais, a começar pelo fato que a educação é um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa e igualitária (Fonte: UNESCO, 2009). Escolas inclusivas estão baseadas em uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar com sucesso todas as crianças, inclusive aquelas com desvantagens e incapacidades graves. O mérito dessas escolas não é apenas de serem capazes de fornecer educação de qualidade a todas as crianças; seu estabelecimento é um passo crucial para ajudar a mudar atitudes discriminatórias, para criar comunidades acolhedoras e paradesenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2016, p.42).

Tal objetivo foi assumido por estar em consonância com uma visão humanística de educação e de desenvolvimento com base nos direitos humanos, na justiça social, na inclusão, na proteção, na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e prestação de contas compartilhadas.

[...] Comprometemo-nos a desenvolver sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos nesses contextos, inclusive de deslocados internos e refugiados (UNESCO, 2015a, p. 3).

A proposição tem sua base no princípio de que a educação é um bem público e um direito humano inalienável que, por sua vez, garante outros direitos como o emprego, a cidadania e a vida digna. Para isso espera-se um

[...] 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. (UNESCO, 2015a, p. 2).

Esse ponto reforça, ainda, o compromisso com a equidade, principalmente permitindo que meninas e mulheres tenham oportunidades equitativas de satisfazer as necessidades de aprendizagem e de uma educação e formação para a vida adulta, em relação aos meninos e homens.

Nesse sentido, a inclusão e equidade é compreendida na Declaração de Incheon como forma concreta de *enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades de acesso na participação e nos resultados de aprendizagem*. De acordo com o documento, os países deverão continuar a implementação de políticas e diretrizes de inclusão para favorecer, particularmente, os estudantes com deficiência e aqueles que vivem em situação de pobreza extrema.

A igualdade de gênero também diz respeito ao tema da inclusão e educação ao longo da vida, por isso, Incheon recomenda os países signatários a “apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagens sensíveis ao gênero; incorporar questões de gênero na formação dos professores e no currículo; e eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero” (UNESCO, 2015a, p. 2).

O tema é sensível e vem sendo objeto de reflexão na sociedade em geral e, no meio educacional, em particular. Dadas as mudanças socioculturais, tal agenda tem recebido atenção especial, porém, trata-se de um processo cultural lento, que envolve a incorporação de novos horizontes de compreensão por parte de pessoas e comunidades.

#### 5.4.2 Eixo temático 2 – Educação de qualidade

A Declaração de Incheon tem uma compreensão ampla de educação de qualidade, partindo da aquisição de habilidades básicas até analíticas, em vista de que as pessoas possam, a partir dela, ter uma vida plena, incluindo um exercício da cidadania ativa.

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). (UNESCO, 2015a, p. 3).

O eixo educação de qualidade, de alguma forma, perpassa os três Marcos Regulatórios da Educação. Enquanto agenda para 2030, o Marco de Incheon se compromete com “uma educação de qualidade e com 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” (UNESCO, 2015a, p. 2).

Coletivamente os países participantes do 3º Fórum Mundial de Educação se comprometeram em garantir “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 modo eficaz”. (UNESCO, 2015a, p. 2).

Por fim, a agenda está mais orientada para a necessidade de respostas eficazes, seja em nível nacional, regional ou global às situações de conflitos, crises, violência e ataques às instituições de ensino, refugiados, etc. Trata-se de um compromisso em desenvolver “sistemas educacionais mais inclusivos, com melhor capacidade de resposta e mais resilientes para atender às necessidades de crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 2015a, p. 3).

Na Declaração de Incheon inferimos que o educador é concebido como profissional “recrutado” e “treinado” para atuar na educação. O documento destaca a necessidade de qualificar o recrutamento, treinamento e qualificação profissional, em vista de que tais profissionais sejam empoderados e motivados na profissão.

Com relação às demandas educacionais identificamos: a) a oferta de educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos; b) educação de qualidade, partindo da aquisição de habilidades básicas até analíticas, em vista de que as pessoas possam exercer ativamente sua cidadania.

Tendo realizado a presente análise, com olhar para o educador e as demandas educacionais, adentramos no capítulo final da tese que tem como foco as aproximações e os distanciamentos entre o Ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO.

## **6 O EDUCADOR E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA E OS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO DIFUNDIDOS PELA UNESCO**

Neste capítulo nosso foco recai sobre as aproximações e os distanciamentos que identificamos na análise realizada relativa à incursão nos documentos que representam o Ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO que constituíram o *corpus* investigativo.

### **6.1 Concepção de educador: aproximações e distanciamentos**

Ressaltamos que os destinatários dos documentos que configuram o Ideário Educativo Lassalista são os educadores e comunidades lassalistas, enquanto que os destinatários dos Marcos Regulatórios da Educação são as respectivas nações signatárias. Ao contrário dos documentos do Ideário Educativo Lassalista, as concepções sobre o educador, nos Marcos Regulatórios, são decorrentes de inferências que realizamos, pois nem sempre elas são explícitas por conta da tipologia destes documentos.

Inicialmente, destacamos as categorias que expressam as concepções de educador identificadas nos documentos do Ideário Educativo Lassalista. Na sequência, as concepções identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação para, enfim, evidenciar as aproximações e os distanciamentos.

✓ *O Educador Lassalista compreende e assume a profissão como uma vocação.*

Dentre os textos analisados, as Meditações para o Tempo de Retiro são as que melhor expressam o conteúdo transcendente da identidade do educador lassaliano, pois elas foram escritas para os Irmãos que atuavam nas escolas. As abundantes representações bíblicas utilizadas por João Batista de La Salle explicitam um jeito muito particular a partir do qual os primeiros Mestres (Irmãos) deveriam conceber-se. Entretanto, vale ressaltar que no Guia das Escolas Cristãs, apesar de seu caráter mais pedagógico, também encontramos elementos significativos em relação a essa forma peculiar de conceber o Educador. Os documentos evidenciam claramente que o Educador deve conceber-se a partir de uma dimensão de transcendência, onde ele encontra ou constrói um horizonte de sentido humano, evangélico e social para suas vivências educativas e pedagógicas na Comunidade Educativa.

La Salle idealizou a Escola Cristã como um instrumento de salvação. Essa perspectiva tinha um caráter teológico, mas também social e prático, pois as crianças estando na escola não estariam vagando pelas ruas. Desde as perspectivas teológica e social, os Mestres deveriam compreender que era o próprio Deus quem, por meio da Igreja e do Estado, confiava-lhes a missão de educar humana e cristãmente as crianças e os jovens. Fundada na teologia paulina, essa perspectiva parte do princípio de que Deus quer a salvação de todos e que, para isso precisa e quer contar com a participação dos homens para colaborar em sua obra. La Salle repete inúmeras vezes em seus escritos que o próprio Deus escolheu os Irmãos (Mestres), chamou-os e os enviou para que colaborassem com Ele na realização de seu projeto de salvação. Nesse sentido, eles deveriam conceber a si mesmos *como ministros de Deus, de Jesus Cristo e da Igreja*. Em outras palavras, os Irmãos (Mestres), a exemplo dos discípulos de Jesus de Cristo, deveriam assumir o cotidiano da comunidade escolar como uma resposta ao chamado e envio de Deus.

Ainda nessa mesma lógica, o Educador precisa compreender a educação como um *ministério* cristão, isto é, um serviço ordenado por Deus e pela Igreja que requer um Mestre em tempo integral, dedicado ao cuidado e à formação das crianças e dos jovens. O termo ministério aparece mais de 50 vezes somente nas Meditações de São João Batista de La Salle e seu significado está sempre relacionado a emprego ou funções, referindo-se a participação dos Irmãos (Mestres) na educação como um todo. Dessa forma, assumir um ministério como *representante, cooperador e embaixador de Jesus Cristo* significava ser um continuador da missão dos Apóstolos, ou seja, anunciar o próprio Jesus Cristo e sua mensagem às crianças no cotidiano da escola. O anúncio explícito do Evangelho nas escolas cristãs não era uma escolha pessoal do Mestre, mas, sim, uma condição de sua identidade.

João Batista de La Salle pede que os Irmãos (Mestres) não façam diferença entre aquilo que vivem como estado de vida e aquilo que fazem como profissão ou missão, ou seja, que eles integrem em si mesmos ser e fazer como uma unidade (MD, 43; INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2015). Se aplicarmos essa orientação tanto para Irmãos quanto para os Leigos de hoje, podemos compreendê-la como uma insistência de caráter teológico-pastoral que sugere a não-separação entre o que vivem (consagração batismal, no caso dos Leigos e consagração batismal e religiosa no caso dos Irmãos) e aquilo que realizam como profissionais nas Comunidade Educativas. O exercício como profissional, seja do Leigo ou do Religioso Irmão, não resulta apenas de seu conhecimento ou formação técnica em um área do conhecimento, mas também daquilo que eles são como pessoas, bem como daquilo que acreditam e professam desde o estado de vida assumido. Esse entrecruzamento do

Educador como pessoa e o que ele faz como profissional, expressa a visão de unidade, isto é, de não separação entre vocação e profissão.

Cabe ressaltar, entretanto, que essa visão não se contrapõe aos movimentos sindicais e políticos que, por razões verdadeiras, abandonaram a noção de magistério como vocação, substituindo-a por outro termo, como trabalhador da educação. Vale lembrar que a valorização da estima dos Mestres, promovida por La Salle, também significou oferecer-lhes condições materiais suficientemente dignas. As reivindicações por recompensa material e por melhores condições de trabalho continuam sendo uma pauta importante para o magistério, isso fica evidenciado na análise que fizemos dos Marcos Regulatórios da Educação.

Depreende-se dessa concepção, portanto, que o Educador Lassalista necessita viver sua profissão como vocação por meio de um permanente diálogo com Deus, alimentado através da leitura, oração e meditação centrada na Sagrada Escritura, principalmente, no Evangelho. Nesse sentido, João Batista de La Salle insiste para que o Mestre cultive uma relação dinâmica e consciente com Deus, pois hoje, no cotidiano da escola cristã lassaliana, na Comunidade Educativa Lassalista, ele (Educador) é *mediador* do amor de Deus para com seus alunos. Atualizada, tal perspectiva pode favorecer a compreensão de que as práticas espirituais como a oração e/ou reflexão antes das aulas, vivenciadas no cotidiano da Comunidade Educativa, não são meros adereços ou práticas exteriores da rotina escolar, mas, ao contrário, resultam da forma como o Educador se compreende e vivencia sua profissão como vocação.

Por fim, cabe ressaltar que no Guia das Escolas Cristãs, e particularmente nas Meditações para o Tempo de Retiro, La Salle explicita diversas vezes que a missão desempenhada pelos Irmãos (Mestres) é uma missão da Igreja. O Educador Lassalista, portanto, precisa compreender que realiza sua ação educativa e evangelizadora não apenas em nome pessoal/profissional, mas também como parte da Igreja. O fim do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é oferecer *educação humana e cristã das crianças e jovens, especialmente para as mais pobres*, ou seja, na escola lassalista se busca formar o cidadão e o cristão, não um *ou* outro, mas um *e* outro. A dimensão cristã e eclesial não pode ser negligenciada, pois integra a identidade institucional.

Sendo assim, o Educador compartilha e fortalece as dimensões cristã e eclesial como elementos que conferem identidade à escola lassalista. Fica evidente, entretanto, que tal perspectiva somente pode ser assumida e vivenciada por aqueles que compreendem a profissão e atividade educativa num horizonte de transcendência desde o paradigma cristão.

✓ *O Educador é um associado para a Missão Educativa Lassalista.*

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs nasceu de uma experiência associativa em que João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos se associaram para *manter juntos as Escolas Cristãs e atender as necessidades de formação humana e cristã dos filhos dos artesãos e dos pobres*. Essa narrativa das origens continua sendo uma referência significativa para os Educadores contemporâneos que desejam dedicar-se mais inteiramente à missão educativa lassalista.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a associação vivenciada por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos significou uma consagração (doação/entrega total) para *manter juntos e associados escolas a serviço dos pobres* e uma vida comunitária intensa, marcada pela participação ativa e engajamento dos seus membros nesse projeto. Essa experiência resultou na configuração de um novo modelo de escola, de educação e num estilo próprio de educador, os Educadores Lassalistas.

Os documentos analisados, especialmente os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), enfatizam a concepção do Educador como associado que compartilha de uma identidade coletiva com outros educadores (Irmãos e Leigos), que vivenciam a atividade educativa e evangelizadora nas Comunidades Educativas, nos cinco continentes onde o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs está presente. Cabe ressaltar que a dimensão associativa do Educador Lassalista, apresentada nos documentos analisados, tem foco no serviço educativo gratuito desenvolvido com as crianças e os jovens mais pobres da sociedade, como um compromisso pessoal, profissional e institucional.

Considerando os documentos analisados, percebemos que a formação dos Educadores Lassalistas, na perspectiva da associação, deve favorecer os espaços de conhecimento e a compreensão da identidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, e itinerários formativos que permitam a progressiva adesão que resulta no compromisso ético e social com o projeto educativo lassalista.

Os Irmãos Lassalistas são, hoje, uma minoria atuando nas Comunidades Educativas. Isso reforça ainda mais a necessidade de Educadores Leigos terem uma compreensão profunda e significativa da pedagogia lassaliana, da identidade do Educador Lassalista e da espiritualidade que anima e dá sentido à Missão Educativa Lassalista do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Nessa perspectiva, entendemos que os Educadores (não Irmãos), com o apoio dos Educadores Irmãos, darão continuidade e expandirão o projeto educativo iniciado por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos, na França, em 1680. Além de compartilhar a herança pedagógica e espiritual, eles precisarão exercer protagonismo na animação,

promoção e gestão das Comunidades Educativas Lassalistas espalhadas pelo mundo, com especial atenção às demandas educativas e evangélicas das crianças e dos jovens mais pobres.

✓ *O Educador Lassalista é um promotor da fraternidade.*

Em suas Meditações, João Batista de La Salle pede insistentemente aos Irmãos que assumam o lugar de mediadores, que sejam *bons guias dos seus alunos e substitutos dos pais*. As crianças atendidas na escola lassaliana demandavam aos educadores cuidados abrangentes que iam desde a aprendizagem dos conteúdos de aritmética, leitura e escrita, até as aprendizagens das regras de urbanidade e o catecismo da Igreja Católica.

Entendemos que as escolas cristãs eram, no início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e, continuam sendo na contemporaneidade, uma extensão da família no sentido educativo e formativo. Podemos dizer que são instituições complementares em termos de formação humana, cognitiva, moral, ética, social e religiosa. Os últimos 50 anos têm se caracterizado por significativas mudanças socioculturais que provocaram transformações e novas configurações na família tradicional. Em muitos casos, hoje, os pais estão mais ausentes no que se refere à educação básica e ao acompanhamento do desenvolvimento dos filhos. De alguma forma, é na escola que as crianças e os jovens encontram, em seus educadores, a acolhida afetiva, a orientação e o acompanhamento que lhes permitem organizarem-se na vida. Numa sociedade marcada por uma espécie de orfandade, os educadores, na escola, acabam assumindo consciente ou inconscientemente o papel de “substitutos dos pais”, pois são eles que dedicam atenção para os conteúdos afetivos, muitas vezes conflitivos, apresentados pelos educandos. Sendo assim, em muitas situações, os educadores exercem *paternidade e maternidade* através da *firmeza de pai e ternura de mãe* (MF 101.3). Destacamos esse contexto, porque enfatiza e reforça a dimensão humana do Educador identificada repetidas vezes nos documentos analisados, particularmente nas Meditações para o Tempo de Retiro, mas também no Guia das Escolas Cristãs, Cartas autógrafas de São João Batista de La Salle, Cadernos MEL e Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.

João Batista de La Salle pede também aos primeiros Irmãos (Mestres) que, em seus compromissos de adultos, considerem-se *os irmãos maiores* na relação com as crianças e aos jovens que lhes são confiados, zelando pela boa educação e formação deles (MF 180,1; BLAIN, 2005). O irmão maior, na configuração de uma família tradicional, é tratado pelos pais como o mais responsável e a quem os pais confiam algumas tarefas, dentre elas, o cuidado com o irmão ou irmãos menores. No contexto social e educativo que se vivencia hoje, o Educador Lassalista pode ser compreendido desde essa perspectiva como facilitador,

mediador e promotor de fraternidade nas relações de cuidado fraterno e zeloso, que estabelece com seus alunos.

Ainda na perspectiva das relações do educador com seus alunos, as Meditações apresentam o Irmão a partir da imagem de *anjo da guarda ou anjo cuidador dos alunos*. O anjo é um figura emblemática, pois em geral é tratada na literatura bíblica como ser invisível, entretanto, La Salle insiste que os Irmãos devem ser *anjos visíveis* para os alunos. Ou seja, devem ser notados, identificados pelos seus alunos por meio da cordialidade, do ensino, da disciplina, do cuidado que expressam e o zelo que dispensam a eles. Aqui também pode-se situar a exemplaridade do Mestre e seu papel ativo na promoção de relações fraternas com seus alunos e no contexto da escola.

No Guia das Escolas Cristãs, os primeiros Irmãos eram estimulados por João Batista de La Salle a manter a ordem e disciplina. Essas duas questões eram, em parte, a chave do êxito educativo e pedagógico na escola lassaliana. Entretanto, La Salle orientou para que eles transformassem a escola num local agradável, num “laboratório” de relações fraternas e cordiais, cujo fruto principal esperado era o aumento da confiança entre Mestres e alunos (MR 204, GE 15, C 11, 12 e 58). Tanto no Guia das Escolas Cristãs quanto nas Cartas autógrafas, os orientou para a redução dos castigos corporais através do controle da impulsividade, estimulou-os a agir de forma consequente e que mantivessem o equilíbrio emocional, pois entendia que dessa forma as crianças e os jovens iriam percebê-los como adultos exemplares, portanto, dignos de respeito e confiança. A exemplaridade do Mestre tinha, portanto, um caráter pedagógico e ético-moral. Pedagógico no sentido da construção de relações de confiança, que favoreciam o desenvolvimento das aprendizagens, e ético-moral no sentido da orientação e formação moral dos estudantes, que se inspirando nos ensinamentos e conduta do Mestre, tinham uma referência segura para o agir ético e moral na sociedade.

Vivenciamos, hoje, um tempo de polarizações, em que todos desejam ter a última palavra ou a verdade, onde se acentua a dificuldade do encontro e do diálogo. Nesse cenário, o Educador Lassalista, inspirado na herança pedagógica lassalista, é provocado continuamente a fazer de sua sala de aula um “laboratório de fraternidade”. É nas relações cotidianas da Comunidade Educativa que se vivenciam, não sem conflitos, a coexistência de diferentes jeitos, gostos, desejos, saberes, valores, crenças e ideias, espaço onde se confronta o igual, o diferente, o contraditório. A Escola Lassalista desde suas origens se caracterizou pelos processos humanizantes e civilizatórios. Hoje, mais do que nunca, o Educador Lassalista precisa cada vez mais assumir seu papel de promotor da fraternidade, configurando vivências educativas em ensaios de uma sociedade democrática, justa e fraterna.

O Educador Lassalista tem consciência de seu inacabamento, por isso se esforça por crescer progressivamente nas virtudes do bom Mestre apresentadas por João Batista de La Salle, na terceira parte do Guia das Escolas Cristãs: *gravidade, silêncio, humildade, prudência, sabedoria, paciência, moderação, mansidão, zelo, vigilância, piedade e generosidade*. O Educador Lassalista, considerando-se sujeito em formação continuada e concebido como um promotor da fraternidade, se esforçará para associar qualidade humana e qualidade pedagógica em sua *práxis* educativa e pedagógica.

✓ *O Educador Lassalista é um mediador pedagógico.*

Aliado à qualidade humana, está a competência pedagógica do Educador Lassalista, que aqui caracterizamos como mediação. O Guia das Escolas Cristãs apresenta um vasto conjunto de atitudes que ressaltam os aspectos da competência pedagógica do Mestre. O Mestre deve esforçar-se para *tocar os corações, ganhar os corações dos seus alunos*. La Salle era consciente de que a escola e, particularmente, os Mestres deveriam atingir o coração dos alunos, a fim de que eles, além de aprender, não abandonassem a escola. O cuidado e a vigilância, que se expressa num zelo extremo por todos os detalhes que envolviam o bom funcionamento das aulas e das escolas, eram elementos chaves para conquistar o coração dos alunos. Nesse aspecto, João Batista de La Salle foi enfático em seus escritos. Essa medida pedagógica era uma política de inclusão para escola lassaliana da França do século XVII, que transcendeu três séculos e continua válida para a pedagogia e a escola contemporânea. Em outras palavras, uma das principais competências demandadas aos educadores contemporâneos está relacionada à qualidade da relação com seus alunos e, principalmente, à sua capacidade de mobilizar afetiva e cognitivamente os alunos para as aprendizagens.

Desde as origens das Escolas Lassalistas, observamos que uma das formas pedagógicas de *ganhar o coração dos alunos* é envolvê-los ativamente no processo de construção das aprendizagens, na dinâmica e tarefas de sala de aula e da escola. Parece dizer o óbvio, mas essa é uma fórmula de despertar, estimular o desejo dos alunos para o conhecimento, para o trabalho coletivo e colaborativo. O Educador Lassalista, quando orienta sua *práxis* por essa abordagem, ganha eficiência e eficácia educativa e pedagógica. Isso implica colocar-se na função de *mediador e facilitador* das aprendizagens, onde no centro do processo se encontra o educando com seus desejos, anseios, resistências, potencialidades e fragilidades. Desde essa perspectiva o Educador Lassalista procura conhecer seus educandos, seus níveis de desenvolvimento e saberes prévios, bem como seus ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, concebe-se *mediador, animador e organizador das aprendizagens*, promovendo o desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores previstos no

currículo e na dinâmica da Comunidade Educativa. Ainda em sua função mediadora, acompanha de forma sistemática o desenvolvimento acadêmico, humano e cristão dos seus educandos.

Os documentos analisados apontam, com ênfase, para o zelo pedagógico que o Educador precisa ter com os alunos que apresentam mais dificuldades. O Educador Lassalista, portanto, está atento ao processo de inclusão dos alunos com defasagem ou problemas das mais diversas naturezas que prejudicam sua inserção e o acompanhamento das aprendizagens e atividades escolares. Essa temática bastante atual já era uma prática que integrava a cultura da escola lassaliana no tempo de La Salle e dos primeiros Irmãos.

Em síntese entendemos que, ao associar-se a esse Ideário, o Educador Lassalista compartilha de seus valores, princípios, crenças e práticas e, desde sua experiência de vida, aprofunda a compreensão da profissão como vocação, conhece seus educandos e *toca e ganha seus corações*, através de sua presença e relação fraterna e humana, preocupa-se com a formação integral de seus educandos, procurando auxiliá-los na síntese entre os conteúdos religiosos e escolares, assumindo sua função pedagógica de mediador, animador e organizador das aprendizagens através de metodologias ativas, acompanhando-os conforme o nível e ritmo em que se encontram, sem descuidar daqueles que necessitam de maior atenção por conta das dificuldades.

A incursão nos Marcos Regulatórios da Educação nos permitiu inferir três categorias sobre o Educador, que apresentamos de forma sintética:

*O Educador concebido como o professor facilitador de aprendizagens.* Essa perspectiva perpassa os Marcos Regulatórios da Educação e está alinhada com as metas educativas previstas neles. Nesses documentos, o Educador é compreendido idealmente como um profissional que ocupa papel fundamental na construção das aprendizagens mínimas dos educandos. Como tal ele deverá ser capaz de fazer uso das tecnologias educacionais e empregar metodologias ativas em suas aulas em vista de uma maior mobilização dos alunos para a aprendizagem. Ainda nessa perspectiva, as suas boas práticas pedagógicas são percebidas como ferramenta relevante para que as crianças e jovens perseverem e não abandonem a escola, logo, o professor também pode ser concebido como um animador e aquele que desperta o interesse dos alunos nos conteúdos e atividades escolares.

*O Educador é um profissional “recrutado” e “treinado”.* Nessa concepção, o Educador é concebido como sujeito em desenvolvimento com necessidade de capacitação e formação contínua, principalmente no que diz respeito ao domínio de ferramentas tecnológicas. A Declaração de Incheon 2030, destaca a necessidade de qualificar

recrutamento, treinamento e qualificação profissional, de modo que tais profissionais sejam empoderados e motivados na profissão. A presente declaração enfatiza a oferta de educação de qualidade para todos ao longo da vida. Salientamos que os conceitos ‘recrutamento’ e ‘treinamento’ não são empregados de forma explícita nos outros dois Marcos Regulatórios da Educação, podendo indicar o avanço para uma gestão educacional de caráter mais técnico-administrativo, o que, necessariamente, não significa de melhor qualidade. Um elemento significativo acerca da formação dos professores, e que merece destaque, é a proposta de formação em serviço, o que indica a necessidade de fortalecimento da *práxis* docente ou da maior integração entre teoria e prática pedagógica.

Por fim, identificamos que o *Educador é um profissional que padece de baixa remuneração, da falta de plano de carreira e de inadequadas condições de trabalho*. Os documentos apresentam com certa insistência esses três elementos, evidenciando que, apesar dos avanços dos últimos anos, nos países signatários dos Marcos Regulatórios da Educação ainda prevalecem como inadequações que impactam na qualidade da educação e das aprendizagens dos estudantes. A falta de dignidade dos profissionais da educação, infelizmente, ainda é uma realidade em muitos países e regiões do mundo, apesar dos discursos políticos enfatizarem relevância e protagonismo deles na inclusão dos alunos, na superação do analfabetismo funcional e do ensino das aprendizagens básicas para o exercício da cidadania.

Em termos de aproximações entre as concepções de educador do Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as concepções de educador dos Marcos Regulatórios da Educação, destacamos:

<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Dimensão profissional;</li> <li>b) Mediação pedagógica;</li> <li>c) Formação continuada;</li> </ul>

Em termos de conteúdo e de processos, os três aspectos de aproximação estão interligados e são complementares. Juntos eles explicitam elementos-chave da identidade do educador.

A *dimensão profissional* do educador é desenvolvida desde e a partir das representações sociais e políticas da profissão e, ao mesmo tempo, é forjada na realidade objetiva e concreta das escolas, nos significados que cada educador confere às práticas pedagógicas, que desenvolve nas relações de aprendizagens com seus educandos, bem como pelo compartilhamento de saberes e fazeres com outros educadores. A constituição

profissional do educador é, portanto, um processo que se dá a partir de condições objetivas e subjetivas. Portanto, a construção dessa dimensão conjuga também um jogo de horizontes e representações que configuram o ser e o fazer dos profissionais da educação. Sob essa perspectiva podemos dizer que a dimensão profissional do educador é uma construção que se dá num campo onde coexistem diferentes significações sobre as condições e identidade do educador. Dito de outra forma, a identidade do educador, enquanto profissional, se dará em meio ao movimento dialético em forma de sínteses, antíteses e novas sínteses. Importa ter presente que a dimensão profissional do educador se desenvolve num espaço institucional, em que ele vai agregando, progressivamente, significados aos seus atos educativos e pedagógicos.

Os processos educativos e pedagógicos cada vez mais requerem um educador que se compreenda e se coloque na relação como um *mediador*, isto, é como um facilitador, organizador das experiências de aprendizagens. Sua condição de mediador inclui, dentre outras coisas, a capacidade de lidar com as subjetividades dos educandos, pressupõe relações de respeito entre ele e seus educandos, estímulo permanente para as aprendizagens colaborativas, o entusiasmo pelo aprender, a otimização das tecnologias educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem, o emprego de metodologias ativas, a valorização das aprendizagens conquistadas e um espírito perquiritório.

Essa perspectiva tem como pano de fundo a compreensão de que o educador não é o único detentor do saber e que ocupa um papel importante de articulador e animador das aprendizagens significativas, onde, no centro do processo pedagógico e educativo, estão os educandos.

O educador contemporâneo é desafiado a superar a lógica de transmissão de conteúdos e assumir seu papel mediador. As intervenções pedagógicas precisam sempre mais privilegiar a busca dos educandos em resolver situações-problemas, de preferência aquelas relacionadas à vida concreta, sejam elas de ordem econômica, social, política, científica, ambiental, religiosa. Esse tipo de intervenção tem mais chances de mobilizar os educandos à aprendizagem.

O Educador, dentro do bom senso, se reconhece como sujeito inacabado e, portanto, aberto à *formação continuada*, a novas aprendizagens que lhe permitam avançar não apenas no conhecimento mais abrangente de sua área, mas num conhecimento mais amplo que lhe permita um olhar global, e facilite seu agir local. Num contexto de rápidas transformações, a atualização permanente tornou-se um imperativo para praticamente todas as profissões. Reconhecer-se sujeito histórico e cultural é um dos primeiros passos para assumir a vocação ontológica do ser mais. A formação precisa ser encarada pelo Educador como um itinerário

permanente onde cada trajeto formativo vai agregando novos saberes, perspectivas e práticas. Cada vez mais se exige do Educador o aperfeiçoamento de suas competências, habilidades, valores e atitudes.

A formação continuada é uma realidade que visa potencializar o educador em sua capacidade de responder assertivamente nas situações de aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, é importante que a formação incida nas situações concretas vivenciadas por ele, nas situações problemáticas que enfrenta. E isso ocorre, de forma mais realista, quando a comunidade escolar se torna um viés de comunidade formativa e de aprendizagem, onde se desenvolve um espírito colaborativo.

Não obstante, em relação aos distanciamentos, destacamos:

- |  |
|--|
| a) A compreensão da profissão como vocação;<br>b) A compreensão de Educador como Associado à Missão Educativa Lassalista;<br>c) Dignidade do Educador. |
|--|

Em nossa investigação ficou evidente a forma peculiar de conceber o Educador no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, ou seja, desde as origens, configurou-se um perfil de educador cristão com características bem determinadas, descritas de forma sintética no capítulo quarto desse estudo. O Educador Lassalista, portanto, assume a profissão como vocação por causa do horizonte institucional, a partir do qual compreende a si mesmo. Nesse viés, compreende seu fazer educativo e pedagógico como um ministério, um serviço confiado por Deus, pela Igreja e pelo Estado. Ou seja, vive seu fazer como missão e a realiza com competência e profissionalismo. Considerar-se *ministro da Palavra de Deus e cooperador de Jesus Cristo* é um traço de sua identidade desde os primórdios do projeto educativo iniciado por João Batista de La Salle e os primeiros Mestres. Tal visão teológica da profissão não desmerece outras características como habilitação, sua competência profissional, sua posição social como trabalhador da educação. Nos Marcos Regulatórios da Educação, a concepção mais frequente de educador está associada aos profissionais da educação e, mais especificamente, aos professores. O que distancia uma perspectiva de outra não é, portanto, a dimensão profissional em si, até porque isso os aproxima, mas a leitura transcendente realizada por João Batista de La Salle sobre aqueles que se ocupam da educação das crianças e jovens. À luz dessa leitura, herança pedagógica e espiritual de La Salle, os Lassalistas continuam concebendo o fazer educativo e pedagógico como uma atividade ministerial, ou seja, como um serviço animado pela fé cristã e desenvolvido com zelo.

Entendemos que um segundo distanciamento entre as concepções de educador encontradas no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e nos Marcos refere-se ao tipo de vínculo estabelecido pelo educador ou profissional da educação com o ambiente educativo, as instituições e com as pessoas nelas envolvidas. No aspecto de vinculação jurídica, não há maiores diferenças, pois tanto no setor privado quanto no público a vinculação se dá sob chancela de um contrato de trabalho ou de prestação de serviço. Entretanto, sob o viés Lassalista, o Educador é concebido idealmente, além de seu contrato de trabalho, a partir de sua vinculação afetiva e espiritual com a missão educativa lassalista, com a instituição e com os demais educadores e educandos. Porém, vale ressaltar que esse vínculo é resultado de um processo gradativo de pertencimento que passa pela participação como membro de uma comunidade educativa, por um itinerário intencionado e dinâmico de participação na missão institucional, do aprofundamento do sentido de ser associado para a missão educativa, até um compromisso livremente aceito, que expressa uma adesão profunda ao projeto educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Em outras palavras, pode-se afirmar que o carisma lassalista<sup>15</sup> confere a quem dele participa uma identidade própria, uma maneira particular de educar e evangelizar, uma sensibilidade em relação às necessidades humanas e educativas dos estudantes. Nas Comunidades Educativas, os Lassalistas, seguindo os passos de João Batista de La Salle, se esforçam para viver a vocação cristã, assumindo progressivamente os valores, os princípios e as práticas do carisma lassalista.

O terceiro distanciamento concentra-se no tema da dignidade do Educador. Os Marcos Regulatórios da Educação evidenciam a problemática da desvalorização ou falta de dignificação dos profissionais da educação. As más condições de trabalho, baixa remuneração associadas à ausência ou às fragilidades do plano de desenvolvimento profissional (carreira) demonstram o quanto os professores/educadores ainda não são concebidos a partir da dignidade e relevância social e política. Esses elementos não foram evidenciados no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, onde, pelo contrário, se verificou através de estudos realizados a grande contribuição de João Batista de La Salle para a estima da profissão docente, bem como a elevação da significância social e espiritual dos educadores e a colaboração deles na construção de um mundo mais humanizado, fraterno e justo.

---

<sup>15</sup> Um carisma é um dom de Deus que necessita da resposta humana para se concretizar na história. O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é Dom de Deus, é “Obra de Deus”, mas também é obra dos Lassalistas (Irmãos e Leigos Colaboradores) que cooperam, colaboram e participam; que o concretizam

Quadro 22 – Síntese das Aproximações e distanciamentos I

<b>Concepções sobre o Educador no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e nos Marcos Regulatórios da Educação</b>	
<p><b>Guia das Escolas Cristãs</b> A partir da incursão realizada no Guia das Escolas Cristãs chegamos a um conjunto de representações que configuram a identidade do Mestre da escola lassaliana em seu ser e fazer. O Mestre pode ser concebido como aquele que: a) através do cuidado e vigilância estimula e motiva os alunos; b) educa mais pelo exemplo do que com as palavras, mantendo equilíbrio emocional na relação pedagógica que estabelece com os alunos a fim de não afastá-los da escola; c) acompanha o desenvolvimento dos alunos de forma personalizada, conforme o nível em que se encontram; d) promove a participação ativa dos alunos nas tarefas e na dinâmica da escola; e) zela pelo bom desempenho de cada aluno e promove a inclusão dos que apresentam dificuldades; f) forma os alunos no espírito do cristianismo através do ensino da Sagrada Escritura, particularmente, do Evangelho com o objetivo de cooperar com a Igreja na superação da ignorância religiosa; g) cultiva diariamente na escola, através da oração, uma espiritualidade centrada na lembrança da presença de Deus; h) integra fé e cultura, superando dicotomias que impedem os alunos de viverem uma fé cristã consequente que se expressa em ações concretas de caridade; i) se esforça por tocar os corações dos alunos, mantendo com eles relação cordial e fraterna a fim de atraí-los às tarefas escolares e para que não desistam da escola; j) cultiva as virtudes do bom mestre: gravidade, silêncio, humildade, prudência, sabedoria, paciência, moderação, mansidão, zelo, vigilância, piedade e generosidade.</p>	<p><b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT)</b> A Declaração Mundial sobre Educação para Todos – EPT (1990) concebe o educador como um profissional que ocupa papel fundamental na construção das aprendizagens mínimas dos educandos para isso emprega metodologias ativas que privilegiam a participação dos educandos no processo de aprendizagem. É concebido também como sujeito em desenvolvimento com necessidade de capacitação e formação contínua, principalmente, no que diz respeito ao domínio de ferramentas tecnológicas. Além disso, como profissional com direito a remuneração, plano de desenvolvimento de carreira e condições de trabalho dignas.</p>
	<p><b>Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos</b> No Marco de Ação de Dakar, identificamos que o educador é concebido como profissional cuja carreira é pouco valorizada, seja por sua remuneração e plano de carreira, ou pelas inadequadas condições de trabalho e qualificação profissional.</p>
<p><b>Meditações para o Tempo de Retiro</b> Nas Meditações analisadas, João Batista de La Salle expressa sua visão particular de mestre cristão através de distintas representações, tais como: ministro de Deus, de Jesus Cristo e da Igreja; representante e cooperador de Jesus Cristo; embaixador e ministro de Jesus Cristo; pastor; profeta; substituto dos pais, depositários; anjo da guarda (cuidadores), anjos visíveis; bons guias, catequista; continuador da missão dos Apóstolos... Essa leitura mística e transcendente nos leva a concluir que o educador, segundo a visão de La Salle, é um homem de fé e, por isso, assume e vive sua profissão como vocação.</p>	<p><b>Declaração de Incheon: Educação 2030</b> Na Declaração de Incheon inferimos que o educador é concebido como profissional “recrutado” e “treinado” para atuar na educação. O documento destaca a necessidade de qualificar o recrutamento, treinamento e qualificação profissional em vista de que tais profissionais sejam empoderados e motivados na profissão.</p>

<p><b>Cartas autógrafas de João Batista de La Salle</b> Com relação aos Mestres, nas cartas autógrafas de João Batista de La Salle, é possível inferir que devem: a) assumir a profissão como vocação e cultivar uma relação dinâmica e consciente com Deus, por isso, são concebidos como mediadores de Deus no cotidiano da escola; b) observar o voto de obediência, e manterem a disponibilidade em vista de manter as escolas cristãs; c) pautar suas relações profissionais com base no respeito à dignidade da pessoa; d) educar pelo exemplo e boa conduta ética e moral; e) manter e promover a disciplina e o respeito às regras; f) evitar a impulsividade afim de corrigir seus alunos de forma adequada e comedida; g) esforçar-se para manter a comunidade unida; e h) ser promotores de relações fraternas na escola e na comunidade religiosa.</p>	
<p><b>Cadernos da Missão Educativa Lassalista</b> Com relação aos educadores, nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), destacamos que o mesmo é concebido como: a) Irmão e irmão maior dos educandos; b) Associado que compartilha integralmente a atividade educativa e evangelizadora com outros educadores; c) Cristão que assume e vive sua profissão como vocação; d) Mediador de aprendizagens significativas, das relações humanas, do desenvolvimento dos valores cristãos e lassalistas, do compromisso social com os menos favorecidos da sociedade...; e) Profissional docente que considera os educandos o centro do processo educativo.</p>	
<p><b>Proposta Educativa da PLBC</b> Na Proposta Educativa Lassalista é possível inferir que o educador se caracteriza por: a) focalizar sua ação educativa no desenvolvimento integral e integrador do sujeito; b) conhecer seus educandos, respeitando seus níveis e ritmos de aprendizagem; c) promover o desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores; d) zelar pela comunidade educativa enquanto espaço de respeito aos diferentes e diversos saberes, valores e ideias; e) reconhecer o valor, a dignidade e os direitos de cada educando, dispensando especial atenção aos que apresentam maiores dificuldades na aprendizagem, bem como aos mais pobres e marginalizados.</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental, 2019.

## 6.2 Demandas educacionais: aproximações e distanciamentos

É possível observar a consonância entre as demandas educacionais constantes no Ideário Educativo Lassalista e àquelas referidas nos Marcos Regulatórios da Educação. Cabe ressaltar que por uma questão de lógica temporal fizemos um recorte analisando as demandas educacionais somente nos Cadernos MEL, onde elas são mais perceptíveis e explícitas, tendo

em vista a tipologia deste documento em relação aos demais. Destacamos também que, por se tratar de uma pesquisa documental, não foram consideradas demandas educacionais contemporâneas das crianças e jovens desde um campo empírico, algo que poderia enriquecer muito o estudo.

Dos Cadernos da Missão Educativa Lassalista, destacamos as seguintes categorias que expressam as demandas educacionais identificadas:

*A Formação continuada do educador* num contexto de rápidas e complexas transformações socioculturais tornou-se um imperativo. Uma primeira perspectiva aponta para uma formação do Educador nos valores, princípios, crenças e práticas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, expressos na pedagogia e espiritualidade lassaliana. Por meio dela se busca fortalecer a dimensão de que o Educador Lassalista vive sua profissão como uma vocação e, como tal, é desafiado a associar-se e aderir progressivamente à missão educativa lassalista, fortalecendo seu pertencimento e compromisso. Uma segunda perspectiva aponta para a formação pedagógica e técnica do educador, em vista de sua competência pedagógica que integra qualidade humana e profissional. A formação integral dos educandos requer atualização permanente do Educador, envolvendo formação em sua dimensão humana, profissional e espiritual e a aquisição de múltiplas competência e habilidades nos campos educativo, pedagógico, filosófico, teológico, científico, tecnológico. Os Cadernos MEL sinalizam também para que os Educadores Lassalistas se atentem para uma formação necessária em cultura geral, que favoreça a construção e integração de conhecimentos multi-inter-transdisciplinares.

*A Educação integral e integradora* é apontada nos Cadernos MEL, dentro da perspectiva do *ensinar a bem viver*. Uma formação que considere o educando em sua dimensão física, psíquica, espiritual, social e em suas relações consigo mesmo, com Deus, com a natureza e com os outros. Séculos antes da publicação dos quatro pilares da educação pela UNESCO, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs já promovia uma educação integral e integradora considerando o aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer.

*A Educação para a justiça e a superação da indiferença social* implica em favorecer espaços formativos para a compreensão profunda das causas da pobreza e injustiça, bem como a possibilidade de práticas concretas de solidariedade. A excessiva concentração de riqueza, má distribuição de renda e desemprego assolam inúmeros países. A educação não pode acompanhar passivamente o crescimento da pobreza, pelo contrário, mais do que em outras épocas, é preciso favorecer espaços formativos aos educandos, para que compreendam

as estruturas geradoras da injustiça, da pobreza, oportunizando situações em que experimentem algum tipo enfrentamento destas. Assim, estaremos fortalecendo o projeto educativo da escola lassalista, inspirado em opções humanistas e evangélicas, que integra fé e cultura em vista do bem de todos, particularmente, daqueles mais vulneráveis. Uma educação conseqüente, em que haja maior integração entre conteúdo acadêmico e vida prática, maior entrecruzamento entre os princípios éticos e agir moral. Os inúmeros relatos encontrados nos Cadernos MEL evidenciam o compromisso da educação lassalista com a formação para a justiça social e a superação da indiferença. Há que se considerar que, hoje, acompanhamos o crescimento de uma atitude e cultura da indiferença social, extremamente danosa e prejudicial para a humanidade enquanto projeto civilizatório, e que a educação das novas gerações tem um papel importante de denúncia dessa indiferença e de promoção do bem comum.

*A Educação para a interioridade*, oportunizando experiências que favoreçam a consciência de si mesmo, possibilitem maior liberdade interior e fortaleçam o sentido da responsabilidade pelo desenvolvimento da própria vida e do bem comum, num processo progressivo de autotranscendência. Vários Cadernos MEL sinalizam para a importância de uma educação para a interioridade como ferramenta pedagógica que possibilite a crianças e jovens crescerem em sentido crítico, tornando-se mais responsáveis por seus atos, opções e decisões. Além disso, que colabore na construção de uma identidade mais confiante em torno de um projeto de vida que integre o *eu* ao *nós*. A consciência de si mesmo, adquirida através de processos de interioridade e discernimento, permite maior liberdade interior e fortalece o sentido da responsabilidade pelo desenvolvimento da própria vida. Entendemos que esta é uma urgência e, ao mesmo tempo, um desafio para a educação hoje. As escolas precisam se reinventar no sentido de prever tempos e espaços que fomentem experiências formativas de interioridade e autoconhecimento. A formação está dirigida para a integração da pessoa em relação a si mesma, à comunidade lassaliana, à sociedade, à própria família, ao meio ambiente e à transcendência. Entretanto, a educação integral e a educação para a interioridade continuam sendo uma demanda educacional ainda não suficientemente atendida.

*Aperfeiçoar a relação família-escola*, gerando espaços de escuta e diálogo pedagógico, que possibilitem relações cada vez mais fluídas e construtivas, em vista do desenvolvimento integral das crianças e jovens. Criar novos canais de relação e fortalecer os já existentes no sentido de ressignificar a presença da família no acompanhamento das crianças e jovens. Dada a complexidade do contexto educacional contemporâneo, é preciso avançar num trabalho educativo cada vez mais integrado e colaborativo entre escola e família. O êxito da formação das novas gerações não está somente na atuação educativa da família ou

tão somente na ação educativa escolar, mas na excelência dessa ação compartilhada. O incremento desses processos mais participativos demanda que os educadores estejam bem formados e que os papéis da escola e da família estejam bem definidos dentro dessa dinâmica.

*A inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios* é apontada em diversos Cadernos MEL, o que demonstra que essa demanda integra a missão educativa lassalista e os educadores que se associam para levá-la a cabo nos cinco continentes. Alguns documentos analisados relatam significativas iniciativas realizadas em diferentes Regiões do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, algumas inclusive compartilhadas com outros Institutos Religiosos. Entretanto, com o crescimento dos processos migratórios das últimas décadas também houve um significativo crescimento no número de crianças e jovens desassistidos de programas que atendam minimamente suas necessidades educacionais.

*O Diálogo intercultural e inter-religioso* é apontado em distintas publicações dos Cadernos MEL com foco no respeito às diferentes expressões no cotidiano das escolas, como forma concreta de fortalecer as relações de alteridade e como uma cultura de fraternidade e paz universal. A escola é identificada como um excelente espaço de encontro e de partilha da riqueza espiritual de cada confissão religiosa. A perspectiva da escola lassalista enfatiza que as distintas áreas do conhecimento e a educação da fé andam juntas; não são campos contraditórios, pelo contrário, se potencializam na construção e formação de uma cultura de justiça, paz, fraternidade e solidariedade. A construção dessa cultura transcende crenças e as características mais particulares. Formar os educandos nesse contexto pressupõe nutri-los de informações seguras para superar o pensamento estereotipado e preconceituoso, a partir disso fomentar um verdadeiro diálogo inter-religioso e intercultural na comunidade escolar como um gérmen ou fonte de fraternidade universal. Apesar dos inegáveis avanços no diálogo intercultural e inter-religioso nas últimas décadas, há muito por fazer. A escola, conforme já referido, é um espaço privilegiado do encontro com o diferente, possibilidade de ensaio significativo em relação à construção da cultura do respeito, da paz e da solidariedade.

*A Educação para o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável com vistas ao desenvolvimento de uma ética do cuidado e da solidariedade.* Essa demanda educacional não é apontada como muita insistência nos Cadernos MEL. Um estudo sinalizou que há um déficit de políticas ambientais nas instituições lassalianas e que, em geral, as ações são realizadas de forma isolada em cada obra educativa. Tal estudo destaca a quase ausência de compartilhamento de experiências em nível de Instituto e que isso pode ser prejudicial ao desenvolvimento de uma ética do cuidado e da solidariedade. Além disso, a educação e a

formação são os instrumentos fundamentais para criar uma nova cultura de cuidado com o meio ambiente e a perspectiva de um desenvolvimento sustentável, pois é somente pela educação que se pode superar a ignorância e modificar conhecimentos e valores relacionados à conduta humana, quando se trata de zelar pelo bem comum.

Dos Marcos Regulatórios da Educação, em nível internacional, difundidos pela UNESCO, a partir da década de 1990, destacamos as seguintes categorias que consideramos expressar as demandas educacionais contemporâneas:

*A Universalidade do acesso à educação, universalização da educação primária, acesso educacional e cuidados da primeira infância com prioridade para a inclusão de grupos mais vulneráveis;*

*A Promoção da equidade, paridade de gênero em relação ao acesso e à permanência na escola formal, principalmente, das meninas;*

*A Educação de qualidade com a definição de programas educacionais com metas e indicadores desejáveis de conhecimentos; avaliações com vistas à aferição de resultados; reorganização dos currículos, para que sejam mais inclusivos e relevantes; foco nas aprendizagens de habilidades básicas, em vista da diminuição da repetência e do abandono escolar, uso de tecnologias abordagens ativas de aprendizagem;*

*A formação de habilidades para jovens e adultos e alfabetização de adultos, em vista do enfrentamento do analfabetismo funcional e de favorecer o exercício da cidadania;*

*A formação de professores e agentes de alfabetização;*

*A qualificação dos gestores, em vista da administração racional e eficiente dos recursos;*

*As melhorias educativas estruturais que envolvem, dentre outros aspectos, escolas seguras, ambiente educativo adequado para a satisfação das aprendizagens básicas, investimento em materiais didáticos, equipamentos e demais insumos educacionais.*

A partir do exposto, destacamos as aproximações entre as demandas educacionais identificadas nos Cadernos MEL e as implícitas nos Marcos Regulatórios da Educação. As que se apresentam com maior evidência são:

- |   |
|---|
| <p><i>a)Universalização e permanência dos estudantes na escola;</i><br/> <i>b)Educação inclusiva e equitativa;</i><br/> <i>c)Educação integral;</i><br/> <i>d)Educação de qualidade;</i><br/> <i>e)Foco nas aprendizagens básicas, competências, habilidades, valores e atitudes que impactam o exercício da cidadania;</i><br/> <i>f)Adoção de metodologias ativas e tecnologias educacionais condizentes com as</i></p> |
|---|

*demandas educativas contemporâneas;*  
*g) Formação continuada dos profissionais da educação (educadores);*  
*h) Educação para os cuidados com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável;*  
*i) Relação família-escola com o objetivo de fortalecer a corresponsabilidade no processo educativo e formativo das novas gerações.*

Conforme já referido em nossa investigação, o processo de universalização da educação é contemporâneo ao início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em 1680; as Igrejas Luterana e Católica tiveram um protagonismo significativo na popularização da escola nesse período. O atendimento educacional das crianças e dos jovens pobres, a inclusão e o acompanhamento pedagógico dos alunos com maiores fragilidades, desde as origens da escola lassaliana, foram uma realidade. Tal perspectiva perpassou mais de três séculos e continua sendo um elemento que identifica as instituições lassalistas ao redor do mundo. Apesar de todos os avanços realizados os Marcos Regulatórios da Educação sinalizarem para uma quantidade significativa de crianças, jovens e adultos que ainda não podem usufruir do bem social que é a educação, alguns que acessam a escola, por inúmeros fatores, a abandonam antes de concluírem a educação básica. Nesse sentido, a educação para todos continua sendo uma meta a ser alcançada; se acrescentarmos o adjetivo *de qualidade* a educação para todos torna essa meta quase uma ficção.

Um dos pilares de uma educação de qualidade é a educação integral que visa a formar crianças e jovens em suas dimensões física, cognitiva, social, ética e espiritual. A escola lassalista trata de *ensinar a bem viver*, que hoje pode ser traduzido em preparar os estudantes para a vida. Entendemos que, tanto os Marcos Regulatórios quanto os Cadernos MEL apontam para uma educação integral que visa à formação de seres humanos em condições de exercerem a cidadania e participarem ativamente da sociedade.

No cenário marcado pelas aceleradas transformações socioculturais, científicas e tecnológicas, os educadores são desafiados a se manterem sempre atualizados em relação aos conhecimentos e em suas metodologias. A formação continuada é um imperativo para aqueles que atuam na formação das novas gerações, uma necessidade que exige investimento em nível pessoal, institucional e governamental. De modo geral, há oferta generosa de cursos e programas de formação para educadores, em nível presencial e cada vez mais em EAD (Educação à Distância). Entretanto, é necessário avançar para perspectivas formativas que integrem melhor teoria e prática, despertem o educador para a importância de um conhecimento e cultura geral, enfim, que o levem mais além do que apenas conhecer bem sua

área de conhecimento. Propostas de aprendizagem em serviço, a exemplo da formação médica, que prevê tempo e acompanhamento adequados através da prática da residência.

Por fim, outro aspecto de aproximação entre demandas identificadas nos Cadernos MEL e nos Marcos Regulatórios da Educação refere-se ao compartilhamento de responsabilidades educativas e pedagógicas entre escola-família. Os documentos recomendam que as escolas e educadores revisem suas abordagens e formas de interação entre família e escola, com o objetivo de gerar processos mais participativos e cooperativos na formação das novas gerações.

Em contrapartida, com relação aos distanciamentos, destacamos:

- |   |
|---|
| <p><i>a) Ênfase na formação dos estudantes para a interioridade (valores evangélico-cristãos);</i></p> <p><i>b) O foco na formação e capacitação de agentes de alfabetização;</i></p> <p><i>c) A formação de gestores e administradores;</i></p> <p><i>d) Diálogo intercultural e inter-religioso;</i></p> <p><i>e) Metas e indicadores de desempenho de conhecimentos.</i></p> |
|---|

A formação dos estudantes nos valores e práticas evangélico-cristãos integra a proposta educativa desde a origem das primeiras escolas lassalianas e do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. A dimensão religiosa-espiritual é compreendida como uma das dimensões da educação integral e a formação cristã é um dos pilares da identidade lassalista. A formação para a interioridade visa a oportunizar aos jovens e crianças referenciais humanos e cristãos que favoreçam a construção de um projeto de vida minimamente estável. Entretanto, vale ressaltar que no contexto da multi e interculturalidade essa formação é desenvolvida a partir do princípio do diálogo inter-religioso.

A formação de agentes de alfabetização e de gestores e administradores são demandas educacionais identificadas com maior ênfase nos Marcos Regulatórios da Educação, evidenciando sérios problemas relacionados à alfabetização, ao alto número de cidadãos que não exercem plenamente a cidadania pela condição de analfabetos funcionais. Os relatórios sinalizam a necessária formação de gestores e administradores por conta da má gestão dos recursos públicos empregados na educação.

Chamou-nos a atenção que nenhum Caderno MEL destacou explicitamente a demanda educacional referente a indicadores e metas de desempenho de conhecimentos. Por outro lado, os Marcos Regulatórios da Educação destacam, com certa insistência, a necessidade de aferir os conhecimentos adquiridos. As metas e indicadores de desempenho acadêmico vêm sendo uma ferramenta de gestão tanto na Educação Básica quanto na Ensino

Superior, servindo de parâmetro para orientar medidas estratégicas tanto no poder público quanto nas redes privadas de ensino.

Nesse último capítulo realizamos as aproximações e os distanciamentos acerca das concepções de educador e das demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO. Passamos, de imediato, às considerações finais em que fazemos os fechamentos do relatório.

Quadro 23 – Síntese das Aproximações e distanciamentos II

<b>Demandas Educacionais no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e nos Marcos Regulatórios da Educação</b>	
<p><b>Cadernos da Missão Educativa Lassalista</b> No que se refere às demandas educacionais, nos Cadernos MEL, podemos inferir que os mesmos focalizam temas abrangentes, tais como: a) formação continuada do educador com ênfase nas competências humanas, tecnológicas, científicas e pedagógicas; b) Educação integral e integradora; c) Educação para a justiça e a superação da indiferença social que implica em favorecer espaços formativos para a compreensão profunda das causas da pobreza e injustiça, bem como a possibilidade de práticas concretas de solidariedade; d) Educação das crianças e jovens para a interioridade, oportunizando experiências que favoreçam a consciência de si mesmo, possibilitem maior liberdade interior e fortaleçam o sentido da responsabilidade pelo desenvolvimento da própria vida e do bem comum, num processo progressivo de autotranscendência; e) Aperfeiçoar a relação família-escola, gerando espaços de escuta e diálogo pedagógica que possibilitem relações cada vez mais fluídas e construtivas em vista do desenvolvimento integral das crianças e jovens; f) Inclusão educativa das crianças e jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios; g) Diálogo intercultural e inter-religioso respeitoso no cotidiano das escolas como forma concreta de fortalecer as relações de alteridade e uma cultura de fraternidade e paz universal; h) Educar para o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável com vistas ao desenvolvimento de uma ética do cuidado e da solidariedade.</p>	<p><b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT)</b> No referido documento, identificamos as seguintes demandas educacionais: a) universalidade do acesso à educação e a promoção da equidade; b) definição de programas educacionais com os indicadores desejáveis de conhecimentos e de avaliações para aferir os resultados esperados; c) revisar a capacitação e condições de trabalho dos docentes e agentes de alfabetização; d) ambiente educativo adequado para a satisfação das aprendizagens básicas; e) a reorganização dos currículos; f) a qualificação dos gestores e a administração racional e eficiente dos recursos.</p>
	<p><b>Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos</b> No que se refere às demandas educacionais, identificamos que as mesmas se apresentam em grande quantidade e são abrangentes: a) acesso educacional e cuidados da primeira infância com prioridade para a inclusão de grupos menos favorecidos; b) universalização da educação primária; c) formação de habilidades para jovens e adultos e alfabetização de adultos para superar o analfabetismo funcional e favorecer o exercício da cidadania; d) paridade de gênero em relação ao acesso e permanência na escola formal, principalmente, das meninas; e) qualidade da educação que pressupõe capacitação e melhores condições de trabalho dos professores, escolas seguras e inclusivas, melhora na aprendizagem dos estudantes nas habilidades fundamentais em vista da diminuição da repetência e abandono escolar. Para isso faz-se necessário também abordagens pedagógicas apropriadas e eficazes, o uso de tecnologias educacionais, currículo relevante e inclusivo e investimento em materiais didáticos.</p>
	<p><b>Declaração de Incheon: Educação 2030</b> Com relação às demandas educacionais identificamos: a) a oferta de educação de qualidade, inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos; b) educação de</p>

	qualidade, partindo da aquisição de habilidades básicas até analíticas, em vista de que as pessoas possam exercer ativamente sua cidadania.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor apartir da análise documental, 2019.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo apresentamos as considerações finais, retomando o plano de investigação e o percurso traçado para sua efetivação, explicitando a relevância da pesquisa realizada; os principais resultados encontrados, tomando por base o problema e os objetivos da investigação. Igualmente, retomamos a tese e destacamos os indicativos para sua confirmação; explicitamos os limites e as perspectivas para a continuidade do estudo.

De acordo com o exposto no capítulo 2, *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*, justificamos a relevância da pesquisa realizada tendo presente três dimensões: a) a relevância pessoal-profissional; b) a relevância acadêmico-científico; e c) a relevância social.

No que refere à *relevância pessoal-profissional* compreendo que essa pesquisa oportunizou um encontro significativo com o Guia das Escolas Cristãs, as Meditações para o Tempo de Retiro, as Cartas autógrafas de João Batista de La Salle e com cadernos da Missão Educativa Lassalista, bem como um encontro com os Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO desde a década de 1990. Esse encontro significou abrir novos horizontes de compreensão sobre o Educador Lassalista, assim como das demandas educacionais contemporâneas, mesmo sabendo que essas últimas se modificam de acordo com a mobilidade dos contextos sociais, culturais, políticos e econômicos. Entretanto, destacamos que determinadas referências, sejam elas em relação ao Educador ou às demandas educacionais, se mantêm, apesar das rápidas transformações.

Como Religioso Irmão e Educador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, me sinto motivado a tornar esse Ideário Educativo mais conhecido e compreendido entre os Lassalistas, apoiando programas e processos de formação, seja dos Irmãos ou Colaboradores Leigos. Esse empreendimento veio reforçar minhas convicções de que integro um Instituto com um passado brilhante e presença extremamente significativa no campo educativo, em que posso destacar elementos tais como: instituições educativas inclusivas, aberta à todos e com um olhar atento às demandas educacionais daqueles que dificilmente teriam acesso à educação de qualidade; inúmeras invenções e inovações pedagógicas; a perspectiva de uma formação integral dos educandos com vistas a prepará-los humana, profissional e cristãmente para *o bem viver*; a valorização e dignificação dos educadores que integram *ser e fazer*, vocação e profissão. Minha segunda convicção é que esse Instituto, através de sua história, da narrativa de herança pedagógica e espiritual, continua inspirando Educadores a fazer de suas vidas uma dedicação apaixonada pela educação das crianças, jovens e adultos que lhe são

confiados. E, por fim, a convocação de que esse Instituto continuará contando com Educadores que, *juntos e associados*, nos cinco continentes, em centenas de Comunidades Educativas, responderão com criatividade às demandas educacionais contemporâneas, com uma sensibilidade especial por aqueles que ainda não tem acesso a uma educação de qualidade, principalmente crianças e jovens abandonados à própria sorte.

Em relação à *relevância acadêmica-científica* percebemos um crescente interesse por estudos em temáticas lassalianas ou lassalistas, em nível de *stricto sensu*. Em nosso entender isso demonstra um potencial para futuras pesquisas com a perspectiva de tornar a riqueza pedagógica lassalista, os escritos de João Batista de La Salle e a história do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs mais conhecida entre os próprios Lassalistas, entre a comunidade acadêmica e o público em geral. Esta investigação apresentou um conjunto de concepções do educador e de demandas educacionais contemporâneas que podem servir de referencial para outras pesquisas que buscam aprofundamento da temática. Entretanto, vale ressaltar que são os diferentes olhares para um mesmo objeto de pesquisa que nos possibilitam percepções e conclusões provisórias mais assertivas. Isso me diz que cada vez mais a pesquisa não é uma exercício solitário, mais sim solidário, em que pesquisas e pesquisadores se complementam.

Com relação à *relevância social*, entendemos que este estudo pode apresentar tanto em relação ao Educador quanto às demandas educacionais contemporâneas, questões relevantes para a formação e para a ação educativa, os educadores e demais profissionais da educação, particularmente, para os Educadores Lassalistas.

No presente estudo, percebemos que a identidade do Educador Lassalista, desde as origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, está relacionada ao compartilhamento dos princípios, valores e práticas do projeto educativo lassalista e, mais particularmente, ao pertencimento a uma Comunidade Educativa. Essa compreensão de associar-se para assumir juntos, comunitariamente, uma missão educativa é algo extremamente significativo para nossos dias. Nessa perspectiva, entendo que as diferentes imagens de Educador Lassalista, indentificadas no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e destacadas nesse estudo, associado a outros inúmeros já realizados, colabora com as narrativas da identidade, da valorização e dignificação dos educadores em geral.

Os diferentes eixos temáticos, as aproximações e distanciamentos entre as concepções de educador e das demandas educacionais nos permitiram destacar alguns elementos relevantes para a educação, obviamente, vários deles, sujeitos às mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas. No entanto, alguns deles são mais perenes e transcendem os cenários das mutações cada vez mais rápidas.

O percurso metodológico, utilizado para identificar os principais resultados e revisitar o problema, bem como os objetivos da investigação e a tese, compõem esta pesquisa teórica de cunho documental, viabilizando o trabalho apresentado, ou seja, possibilitando encontrar possíveis respostas à problemática investigativa, e a consecução dos objetivos dela decorrentes. Com base no problema de investigação *Quais são as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e quais as aproximações e os distanciamentos das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO?* foram propostos os objetivos do estudo.

O objetivo geral foi *analisar quais são as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e quais delas se aproximam e/ou se distanciam das concepções e demandas identificadas nos Marcos Regulatórios da Educação difundidos pela UNESCO.*

Quanto aos objetivos específicos, destacamos:

- a) Descrever as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.
- b) Identificar, nos Marcos Regulatórios da Educação em nível internacional, difundidos pela UNESCO, as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas.
- c) Estabelecer aproximações e distanciamentos entre as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as presentes nos Marcos Regulatórios da Educação.

Para efetivar o primeiro objetivo específico *Descrever as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, procedemos à leitura, ao fichamento e à categorização dos documentos em eixos temáticos. Dentre as ideias mais referidas nos documentos, destacamos:

*Com relação ao educador:*

- a) *Assume a profissão como uma vocação;*
- b) *Associado para a Missão Educativa Lassalista;*
- c) *Mediador de relações humanas e promotor de fraternidade;*
- d) *Mediador Pedagógico;*

*Com relação às demandas educacionais:*

- a) *Formação continuada do educador;*
- b) *Educação integral e integradora;*
- c) *Educação para a justiça e a superação da indiferença social;*
- d) *Educação para a interioridade;*
- e) *Aperfeiçoar a relação família-escola;*
- f) *Inclusão educativa das crianças e dos jovens pobres, especialmente as vítimas dos processos migratórios;*
- g) *Diálogo intercultural e inter-religioso;*
- h) *Educação para o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável com vistas ao desenvolvimento de uma ética do cuidado e da solidariedade.*

Para a execução do segundo objetivo, *Identificar, nos Marcos Regulatórios da Educação em nível internacional, difundidos pela UNESCO, as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas*, seguimos a mesma abordagem analítica adotada no primeiro objetivo. Dentre as ideias mais referidas nos documentos destacamos:

Com relação ao educador:

- a) *O Educador é o professor facilitador de aprendizagens;*
- b) *O Educador é um profissional “recrutado” e “treinado”;*
- c) *Educador é um profissional que padece de baixa remuneração, de falta de plano de carreira e de inadequadas condições de trabalho.*

Com relação às demandas educacionais:

- a) *A Universalidade do acesso à educação, universalização da educação primária, acesso educacional e cuidados da primeira infância com prioridade para a inclusão de grupos mais vulneráveis;*
- b) *A Promoção da equidade, paridade de gênero em relação ao acesso e à permanência na escola formal, principalmente, das meninas;*
- c) *A Educação de qualidade;*
- d) *A formação de habilidades para jovens e adultos e alfabetização de adultos;*
- e) *A formação de professores e agentes de alfabetização;*
- f) *As melhorias educativas estruturais.*

Por fim, em relação à efetivação do terceiro objetivo, *Estabelecer aproximações e distanciamentos entre as concepções sobre o educador e as demandas educacionais contemporâneas presentes no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e nos Marcos Regulatórios da Educação*, destacamos:

*Com relação às concepções de educador*, ficou evidenciado que a dimensão profissional, a mediação pedagógica e a formação continuada aproximam o educador encontrado nos documentos que versam sobre o Ideário Educativo Lassalista do educador (professor) e nos Marcos Regulatórios da Educação. Cabe ressaltar que, dado a tipologia dos documentos da UNESCO, nem sempre ficou tão evidente uma concepção de educador, requerendo que certas inferências por parte do pesquisador. Entretanto, depende-se que foi possível identificar o conteúdo atinente ao Educador em tais documentos.

*Em relação às demandas educacionais* percebemos um alinhamento entre aquelas identificadas nos Cadernos MEL com as dos Marcos Regulatórios da Educação, com destaque para a educação de qualidade ao acesso de todos, a inclusão e a equidade, a educação integral; a formação de competências e das habilidades básicas para o exercício da cidadania; a educação para os cuidados com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável; educadores bem formados que adotam metodologias ativas e empregam tecnologias educacionais condizentes com as necessidades educativas e a necessidade de aprofundar a corresponsabilidade no processo educativo de crianças e jovens através de uma maior e melhor relação família-escola.

Esses elementos sinalizam aspectos relevantes quanto aos desafios que se apresentam à educação contemporânea. Dentre eles, destacamos a necessidade de formação dos educadores em tecnologias educacionais como uma demanda que exigirá do poder público e das instituições educativas privadas, investimentos significativos nos próximos anos. O ensino a distância já é e será uma realidade cada mais presente na formação das novas gerações e os educadores precisam acompanhar esse movimento, formando-se adequadamente para esse contexto.

Além disso, é importante considerar o alto número de pessoas que ainda não tem acesso à educação equitativa e de qualidade. Realidades como o analfabetismo funcional, as vítimas dos processos migratórios, de conflitos armados e algumas populações em situações de vulnerabilidade, ainda não são suficientemente atendidas. Tais situações de fronteiras requerem um olhar e ação tanto governamental quanto da iniciativa privada.

A formação integral dos estudantes compreende o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas, relacionais e atitudinais, bem como processos formativos que auxiliem os educandos a construir seu projeto de vida integrando suas próprias necessidades às necessidades dos outros. A educação para a interioridade poderá favorecer autoconhecimento e sensibilidade crítica para levar os educandos a processos de autotranscendência, compreendendo-se como membros de uma sociedade que precisa

caminhar na direção de processos mais humanizados e civilizatórios, onde o bem comum tem prioridade sobre os interesses particulares, sem que esses últimos sejam desconsiderados como legítimos.

*Os distanciamentos entre as concepções do educador* ficam mais evidenciados quando uns documentos apresentam um educador que compreende sua profissão como vocação e associado para a Missão Educativa Lassalista e outro como profissional da educação (professor, agente) que carece de maior dignidade por conta de sua baixa remuneração, condições inadequadas de trabalho e ausência de plano de desenvolvimento de carreira.

Consideramos esses distanciamentos dentro de uma certa obviedade dada a diferente natureza dos documentos analisados. Entretanto, destacamos que a forma transcendente ou a mística de conceber o educador, por parte de João Batista de La Salle e, alimentada pelos membros do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, após mais de três séculos, continua sendo uma narrativa inspiradora e de referência para que o Educador Lassalista contemporâneo se reconheça nela.

Na Comunidade Educativa, o Educador Lassalista compartilha crenças, princípios, valores e práticas e se reconhece associado para prestar um serviço educativo de qualidade aos educandos. A partir da vivência de processos comunitários fraternos, muito participados e colaborativos, configura-se num jeito próprio de ser e fazer educação, ou seja, esse espírito associativo favorece e circunscreve um identidade de educador.

Por outro lado, identificamos que, apesar da retórica presente nos documentos, o Educador (professor), em muitos países ainda carece de uma justa valorização, de reconhecimento material e de condições para poder exercer com dignidade sua profissionalidade. E, talvez aqui, fique mais evidente que uma das demandas educacionais contemporâneas está relacionada às condições em que milhões de educadores (professores) são sujeitados a fim de assumir sua profissão.

Com referência às *demandas educacionais*, inferimos que os distanciamentos se concentram na formação dos estudantes para a interioridade (valores evangélico-cristãos) e no diálogo intercultural e inter-religioso identificados com maior ênfase nos Cadernos MEL. As demandas relacionadas com a formação de agentes de alfabetização, gestores e administradores educativos, bem como o estabelecimento de metas e indicadores de desempenho de conhecimento têm maior destaque e evidência nos Marcos Regulatórios da Educação.

O Ideário educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, em sua narrativa de mais de trezentos anos, afirma e reafirma uma educação focada na *formação humana e cristã*

*das crianças e jovens, particularmente, daqueles mais pobres.* As aprendizagens e o fazer pedagógico e educativo da Comunidade Educativa Lassalista transcendem a aquisição de conteúdos acadêmicos e/ou escolares, e remetem tanto os educandos quanto os educadores para aquisição de conteúdos religiosos, éticos e morais que lhe possibilitem *o bem viver*. Nessa perspectiva, os valores evangélico-cristãos são o grande referencial que potencializa as aprendizagens, vivências fraternas e a solidariedade com os menos favorecidos dos Lassalistas.

Destacamos que nos Cadernos MEL, praticamente não encontramos referências sobre metas e indicadores de desempenho acadêmico, o que não significa, necessariamente, que o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs não trabalhe com eles. Percebemos também que a formação de gestores é praticamente ausente nesses documentos, dando indícios de certo distanciamento dentre educação e gestão. Contudo, no atual contexto, o campo educativo e administrativo necessita de um horizonte de maior aproximação.

Com relação à tese, entendemos que as concepções sobre o Educador Lassalista e as demandas educacionais, identificadas no Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, aproximam-se das concepções e das demandas identificadas nos Marcos Regulatórios de Educação, difundidos pela UNESCO, e sinalizam a atualidade do Ideário Educativo Lassalista. A profissão, compreendida como vocação, associação a um projeto educativo, mediação de relações humanas, configura referências identitárias que particularizam o Educador Lassalista.

A escolha dessa tese ancora-se na necessidade de analisar, juntamente com os autores que sustentam os elementos teóricos desta investigação, a complexidade que envolve o Educador com relação às demandas educacionais contemporâneas.

Um dos aspectos que confere dinamicidade à pesquisa é o fato de, no decorrer do estudo, ao adentrarmos em uma determinada questão, verificar que outras questões vão emergindo e pedindo do pesquisador maior reflexão. Com base nisso, entendemos que, em investigações futuras, poderiam ser aprofundadas as seguintes questões:

1. *Que estratégias poderiam ser adotadas, em nível mundial e regional do Instituto do Irmãos das Escolas Cristãs, em relação à demanda de educação para o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável, com vistas à educação de uma ética do cuidado e da solidariedade?*
2. *Que outras demandas educacionais devem ser consideradas como prioridades pelas escolas e para o educador contemporâneo?*

3. *Como construir comunidades educativas comprometidas a serem memória, vivência e garantia do carisma lassalista, considerando os diferentes níveis de engajamento intelectual, emocional, espiritual dos educadores à missão educativa, na realidade do mundo em mudança?*
4. *Quais os processos formativos que podem ser assumidos para auxiliar os educadores no fortalecimento do vínculo associativo à missão educativa lassalista?*
5. *De que forma os elementos da identidade do Educador Lassalista, defendida nesta investigação, podem contribuir para a formação de educadores?*

Desde suas origens, a Escola Lassalista se caracterizou pelos processos humanizantes e civilizatórios. Hoje, mais do que nunca, o Educador Lassalista precisa cada vez mais compreender sua profissão como vocação e associado a um projeto educativo transformador na complexidade do mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo da Silva. **Educação continuada**: um estudo sobre a formação continuada como valor educacional na Rede La Salle. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AHUMADA, Enrique García. Animação Bíblica de nossa Pastoral. **Caderno MEL**, n. 33, p.1-22, 2007.
- AHUMADA, Enrique García. La Salle e a teologia da educação. **Caderno MEL**, n. 47, p.1-34, 2007a.
- ALCALDE, Josafa. Ejemplo-Edificacion. **Temas Lasalianos 1**, Roma, 1993. p. 215-221.
- AZMITIA, Oscar. PERLA: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. **Caderno MEL**, n. 31, p.1-45, s/d.
- BARDIN, Laurence. **Técnica de análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLAIN, Juan Bautista. **A vida del padre Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas**. Región Latinoamericana Lasallista, Colombia, 2005.
- BÉDEL, Henri. Os Irmãos das Escolas Cristãs na França & o serviço educativo aos “artesãos e aos pobres” mediante o ensino técnico. **Caderno MEL**, n. 37, p.1-28, s/d.
- BÉDEL, Henri. Orígenes 1651-1726: iniciación a la história del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. **Estudios Lassalianos 5**, Roma, 1998.
- BERMEJO, Diego. Identidad, globalidad y pluralidad en la condición pós-moderna. In.: Bermejo, Diego, **La identidad en sociedades plurales**. Anthropos Editorial: Barcelona, 2011.
- BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOHN, Plácio José. **Quando tocam os tambores**: saberes e práticas nas tradições moçambicanas. 326 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.
- BOLTON, Patricio. Escola Lassalista & educação popular. **Caderno MEL**, n. 11, p. 1-17, 2004.
- 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.
- 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.

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.

BOTANA, Antonio. Asociación Lasaliana: el relato continúa. **Caderno MEL**, n. 2, p. 1-53, 2000.

BOTANA, Antonio. Associados para o Serviço Educativo a Pobres, Documento de trabalho apresentado pela ARLEP ao 43º Capítulo Geral. Abril de 2000a.

BOTANA, Antonio. Itinerário del educador. **Caderno MEL**, n. 8, 9, p. 1-130, 2004.

BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educ. Soc. [online]**. 2005, vol.26, n.92, pp. 777-798. ISSN 0101-7330.

CAPELLE, Nicolas. La Innovación Educativa Lasaliana. **Caderno MEL**, n. 4, p. 1-20, s/d.

CAPELLE, Nicolas. Ano internacional da família. **Caderno MEL**, n. 24, p.1-30, s/d.

CAPELLE, Nicolas. O Instituto Religioso de Educação Católica. **Caderno MEL**, n. 49, p.1-14, s/d.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas.** Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

CASAGRANDE, Cledes Antonio A.; HERMANN, Nadja. Identidade do eu em contextos plurais: desafios da formação. **Proposições**, Campinas, v. 28, suppl. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0039.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.

CASAGRANDE, Cledes; BIELUCZYK, Jorge. **A proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile e suas Decorrências à Ação Pedagógica Contemporânea.** In: Fundamentos da Educação Lassalista. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2017. p.193-218.

COMTE, Robert. A identidade hoje. **Caderno MEL**, n. 25, p. 1-33, s/d.

COMTE, Robert. A mudança de época e seus sinais. **Caderno MEL**, n. 27, s/d.

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. Apresentação. In: **Meditações de São João Batista De La Salle.** Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1988.

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. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2002.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **Obra de Deus, E se não fosse?** Canoas, RS: 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.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Qualidade da graduação**: a realização entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

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.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAZ, Cristian James. In: Miller, Ernest. Llamamiento mundial para una nueva movilización a favor de la infância. **Caderno MEL**, n.41, p. 37, 2010.

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.

DURÀ, José Martín Montoya. Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible. **Caderno MEL**, n. 46, 2012.

ECHEVERRÍA, Álvaro Rodríguez. Ministros e servidores da palavra. **Caderno MEL**, n. 18, p. 1-21, 2005.

ESCUCHAR a los jóvenes: la Experiencia Australiana. **Caderno MEL**, n. 5, p. 1-38, [20--].

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.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores**: por uma Logoformação. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educ. Soc.* [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1059-1079. ISSN 0101-7330.

GIL, Antonio Carlos. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONZALEZ, Andrew. Ásia 2004: a situação da educação. **Caderno MEL**, n. 23, p.1-2, s/d.

GOUSSIN, Jacques. A presença de Deus: uma prática Lassalista. **Caderno MEL**, n. 21, p.1-32, s/d.

GROS, Jeffrey. A unidade dos cristãos e o apostolado Lassalista. **Caderno MEL**, n. 10, p. 1-25, 2007.

GUERIN-LESUEUR, Claire. Cuando la escuela se acerca a los niños. **Caderno MEL**, n. 3, p. 1-40, s/d.

HENGEMÜLE, Edgard. Maestro Cristiano. **Temas Lasalianos 2**, Roma, 1994, p. 76-83.

HENGEMÜLE, Edgard. **La Salle: uma leitura de leituras**. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassaliana: Que Educação?** Canoas, RS: Salles, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. Educação Centrada no aluno. In: FOSSATTI, Paulo, HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Clede Antonio. **Ensinar a Bem Viver**. Canoas, RS: Unilasalle, 2011.

HENGEMÜLE, Edgard. Para uma melhor leitura. In: LA SALLE, João Batista de La Salle. **Obras Completas**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012. v. I, v. II-B, v. III, p. 12-16.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ética-estética**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Associados para a Missão Lassalista...um ato de Esperança**. Circular 461. Conselho Geral, Roma, Itália, 2010.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Documentos do 45º Capítulo Geral**: esta obra de Deus também é nossa obra. Circular 469. Conselho Geral. Roma, Itália, 2014.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Roma. 2015.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **La Salle RELAL**. Medellín, CO: Casa ParmeniaDe La Salle, 2018a. Disponível em: <<http://relal.org.co>>. Acesso em: mai. 2018.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Plan de Acción Regional 2015-2018**. Medellín, CO: Casa ParmeniaDe La Salle, 2018b. Disponível em: <<http://relal.org.co/relal/plan-de-accion-regional-2015-2018>>. Acesso em: 24 out. 2017.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Regiones y Distritos**. Roma, 2018c. Disponível em: <<http://www.lasalle.org/donde-estamos/regiones/>>. Acesso em: 24 out. 2017.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Reseña Histórica**. Medellín, CO: Casa ParmeniaDe La Salle, 2018d. Disponível em: <<http://relal.org.co/relal/resena-historica>>. Acesso em: 24 out. 2017.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **Visión**. Medellín, CO: Casa ParmeniaDe La Salle, 2018e. Disponível em: <<http://relal.org.co/mision-educativa-lasallista/vision-2015-2018>>. Acesso em: 24 out.2017.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA (RELAL). **PERLA**: Projeto Educativo Regional Lassallista Latino-Americano. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.

JUSTO, Henrique. **La Salle**: patrono do magistério: vida, bibliografia, pensamento, obra pedagógica. Porto Alegre: Salles, 2003.

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.

KIPPER, Lorenzo González. Voluntariado Missionário Lassallista. **Caderno MEL**, n. 14, p. 1-16, s/d.

KNAPP, Léo Inácio. **O aluno nos escritos De La Salle**. 2001. 173 f. 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.

KOPRA, Greg. “A” missão vem a ser “nossa” missão: a formação Lassalista na Província de San Francisco – Califórnia-USA. **Caderno MEL**, n. 35, p.1-25, 2007.

KURYLAK, 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.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LA SALLE, João Batista De La Salle. **Obras Completas**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012. v. I, v. II-B, v. III.

LA SALLE. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012a.

LAURAIRE, Léon. O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação Humana e Cristã. **Caderno MEL**, n. 12, p. 1-40, 2004.

LAURAIRE, Léon. La Guía de las Escuelas: enfoque pedagógico. **Cahiers Lasalliens** 62, Roma, 2006.

LAURAIRE, Léon. La Guía de las Escuelas: enfoque contextual. **Cahiers Lasalliens** 61, Roma, 2008.

LAURAIRE, Léon. La Guía de las Escuelas: aproximación comparativa. **Cahiers Lasalliens** 63, Roma, 2011.

LAURAIRE, Léon. La Guía de las Escuelas: enfoque diacrónico Evolución del texto de 1706 a 1916. **Cahiers Lasalliens** 67, Roma, 2014.

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.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. rev. [online]**. 2001, n.17, pp.153-176. ISSN 0104- 060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Acesso em: out. 2019.

LOMBAERTS, Herman. La Salle no coração da sociedade multicultural e multirreligiosa contemporânea. **Caderno MEL**, n. 29, p.1-47, 2005.

LOMBAERTS, Herman. A Educação Lassalista às voltas com a União Européia. **Caderno MEL**, n. 34 , p.1-44, 2007.

MAILLEFER, Francisco Elias. **Vida de São João Batista De La Salle**. Canoas: Ed. La Salle, 1991.

MANCINI, Santiago Rodríguez. Pastoral Educativa uma visualização da tarefa educativa escolar à luz da fé: Uma prospectiva Argentina. **Caderno MEL**, n. 28, p.1-32, 2005.

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. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARQUIEGUI, Antón. **Aportes de Juan Bautista De La Salle (1651-1719) a la estima de la profesión docente.** (Tese de Doutorado).Venezuela, 2012.

MARQUIEGUI, Antón. Aportes de Juan Bautista De La Salle (1651-1719) a la estima de la profesión docente. **Caderno MEL**,n. 52, 2018.

MARTÍN, Belisario Sánchez; BELTRÁN, José Maria. Multiculturalismo e Imigração. **Caderno MEL**,n. 26, 2006.

MARTÍN, Belisario Sánchez. O relacionamento entre as famílias e a escola: uma experiência. **Caderno MEL**, n. 38, p. 1-45, [2007?].

MARTÍNEZ POSADA, Jorge E.; NEIRA SÁNCHEZ, Fábio O. La educación superior y el lasallismo. In: SANCHÉZ NEIRA, Orlando; RIVERA VENEGAS, Juan Carlos. (ed.). **La educación superior em perspectiva lasallista.** Bogotá: Universidad de La Salle, 2015, p. 33-46.

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.

MENEGAT, Jardelino. **A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle.** 2004. 185 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e a Tecnologia da Informação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MENEGAT, Jardelino. **O Ideário Educativo Lassalista e os marcos regulatórios de educação:** pilares para uma educação de qualidade. 2016. 349 f. Tese (doutorado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016. Disponível em: <[http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/tcc/doutorado/educacao/2016/jmenegat.pdf](http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/doutorado/educacao/2016/jmenegat.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2017.

MENEZES, Loiva Teresinha Soares de. **Uma análise gramsciniana do conceito de Projeto Político-pedagógico no contexto da Educação Lassalista.** 106 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2006.

MILLER, Ernest. Um apelo mundial para uma nova mobilização em prol da infância. **Caderno MEL**, n. 41, p.1-25, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

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.

MORALES, Alfredo. Relación Maestro-Alumno. **Temas Lasalianos 2**, Roma, 1994. p. 185-192.

MORENO, Juan A. Rivera. As pertinências associativas considerações sociológicas. **Caderno MEL**, n. 15, p. 1-28, 2005.

MOROSINI, Marília Costa (Editora Chefe). **Enciclopédia da Pedagogia Universitária: glossário** Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MUELLER, Frederick C. Escolas & professores Lassalistas: um panorama dos Estados Unidos. **Caderno MEL**, n. 32, p.1-32, 2006.

MUÑOZ, Diego. El Maestro, un hombre comprometido por entero. In: GIL, Pedro M; MUÑOZ, Diego (Edit.). **Que la Escuela vaya siempre bien: aproximación al modelo pedagógico lasaliano**. Roma, Itália: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013. p. 91-110. Estudios Lasalianos, n. 17.

MUÑOZ, Diego. Prefácio. In: LAURAIRE, León. **La Guía de las Escuelas: enfoque diacrónico** Evolución del texto de 1706 a 1916. Cahiers Lasalliens 67, Roma, 2014.

NAVARO, José Maria Pérez. A Catequese e o Ensino Religioso na História Lassalista. **Cadernos MEL**, n. 17, p. 1-38, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Obras incompletas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

NGUYEN, Francis. Identidade das Universidades Lassalistas no Século XXI: um documento de pesquisa analítica. **Caderno MEL**, n. 39, p.1-27, [2007?].

NOVILLO, Alfonso. Os Seminários Huether. **Caderno MEL**, n. 30, p. 1-35, 2007.

NÚÑEZ, José Pereda. Fundação La Salle de Ciências Naturais - (FLASA). **Caderno MEL**, n. 36, p.1-29, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (UNO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Brasília, [20--]. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/documentos/>>. Acesso em: set. 2018.

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). **Ação Educativa. Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. 2.ed. Brasília: Unesco, CONSED, Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/nfraga/educacao-para-todos-o-compromisso-de-dakar-2000>>. Acesso em: maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030** para o Desenvolvimento Sustentável. Brasília, DF: ONU, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

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**. Brasília, DF: UNESCO, 2015a. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/education\\_2030\\_incheon\\_declaration\\_and\\_framework\\_for\\_action/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_framework_for_action/)>. Acesso em: nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Marco de Ação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, DF: UNESCO, 2015b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.

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: Relatório Conciso**. Brasília, DF: UNESCO, 2015c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Glossário de Terminologia Curricular**, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por). Acesso em: mai. 2018.

PAJER, Flavio. Educación escolar y cultura religiosa: Una visión europea del problema de La enseñanza de la religión en la escuela. **Caderno MEL**, n. 6, p. 1-24, [20--].

PAULY, Evaldo; SANTOS, José Francisco. Uma leitura do “Guia das Escolas Cristãs” sob o olhar da educação popular. In: FOSSATTI, Paulo; HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes. **Ensinar a bem viver**. Canoas, RS: Unilasalle, 2011. p.43-65.

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, Ribeiro Preto, 2010.

PLAZA, Carlos Cantalapiedra, FSC. **El Educador de La Fe segun San Juan Bautista de La Salle**. Roma, 1987.

PROVÍNCIA LASSALLISTA DE PORTO ALEGRE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2004.

PROVÍNCIA LASSALLISTA DE PORTO ALEGRE. **Plano de Formação do Educador Lassalista**. Porto Alegre, 2013.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

PROVÍNCIA LASSALLISTA DE PORTO ALEGRE. **Projeto Provincial**. Porto Alegre, 2015.

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. **O processo de construção de um mosaico educacional**: reflexões a partir de experiências de gestão em dois contextos desafiadores. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/ Educação. 2015.

RESTREPO, Carlos G. Gómez. A Missão Lassalista na América Latina e no Caribe: um desafio prenhe de esperança. **Caderno MEL**, n. 44, p.1-34, s/d.

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.

ROGERS, Anthony. Culturas e justiça: uma perspectiva de missão para a vida consagrada. **Caderno MEL**. n. 42, p.1-32, 2011.

ROVELLI, Carlo. **Sete breves lições de física**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

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.

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; STAUB, Gilmar. Educação, Tecnologias e Novos Saberes Docentes. In.: VII Congresso Internacional de Educação Profissional Docente: há futuro para esse ofício? **Anais do VII Congresso Internacional de educação**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011.

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.

SALAMI, Marcelo; MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia. Estudos Lassalistas: a relevância das investigações sobre a Rede La Salle e seu ideário educativo. In:

CASAGRANDE, Clede A.; SALAMI, Marcelo C; FOSSATTI, Paulo (orgs.). **Estudos Lassalistas**: fundamentos da educação lassalista. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2017. v. 1

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVAGE, Michel; CAMPOS, Miguel. **Anunciar el Evangelio a los pobres**. Paris, 1977.

SAUVAGE, Michel. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Estudos Lasalianos 8. **Vida Religiosa Laica y Vocación de Hermano**. Tradução Hno. Edwin Arteaga Tobón. Colômbia, CMYK Diseño e Impresos Ltda, 2003.

SAUVAGE, Michel; CAMPOS, Miguel. **La frágil esperanza de um testigo**. Roma, 2014.

SCHNEIDER, Jean-Louis. Descubrir, Vivir, y compartir el don de Dios. In: **El Carisma Lasaliano**. Estudios Lasalianos n.13. Roma, 2005.

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.

SHIELDS, Terry. Prioridad a los Pobres de Las Escuelas San Miguel en los Estados Unidos. **Caderno MEL**, n. 7, p. 1-54, 2003.

SILVA, Charles Dorneles da. **Gestão educacional**: um estudo de caso na Rede La Salle. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

SILVA, Valdir Leonardo da. **Serviço Educativo a pobres**: A Rede La Salle entre a missão institucional e as recentes implicações da legislação brasileira sobre filantropia educacional. Canoas, 2016. Disponível em: [https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs\\_online/tcc/mestrado/educacao/2016/vlsilva.pdf](https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2016/vlsilva.pdf). Acesso em: out. 2019.

SOARES, Cláudius Jardel. **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.

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.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica 2010.

TAGLIAVINI, João Virgílio; PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. João Batista de La Salle (1651-1719): um silêncio eloquente em torno do educador católico que modelou a escola moderna. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 53, p. 16-40, out. 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis, RJ. Vozes: 2008.

TÉBAR, Lorenzo Belmonte. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

TÉBAR, Lorenzo Belmonte. Repensar a Pedagogia Lassalista com visão de futuro à luz das atuais. **Caderno MEL**, n. 50, p. 1-21, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOBÓN, Edwin Arteaga. O diálogo judeu-cristão: Uma proposta para as Instituições Lassalistas. **Caderno MEL**, n. 13, p. 1-22, s/d.

TREVISAN, Suzana. **Educação superior tecnológica e identidade docente**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

TREZZI, Clovis et al.. O Direito à Educação de Qualidade e o Marco de Ação de DAKAR: metas, avanços e desafios. **Anais do Congresso Sociology of Law on the Move 2016**. Congresso do Mestrado em Direito e Sociedade do Unilasalle. Canoas: Unilasalle, 2016. p. 132-141.

TUMACA-Ramos Dara. Confiados a mi cuidado: La alegría de educar las mentes y de mover los corazones. **Caderno MEL**, n. 43, p. 1-74, 2011.

UNIVERSIDADE LA SALLE. Programa de Pós-graduação em Educação. Linhas de Pesquisa. 2019. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 19 mar. 2019.

VALANDRO, Élio. **Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular**. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008.

VATICAN. Constituição Dogmática. **Lumen Gentium**. Sobre a Igreja. 1968. Disponível em: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html). Acesso em: 24 fev. 2020.

VATICAN. Conselho Pontifício Justiça e Paz. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja: a João Paulo II Mestre de Doutrina Social Testemunha Evangélica de Justiça e de Paz**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2004. Disponível em: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/justpeace/documents/rc\\_pc\\_justpeace\\_doc\\_20060526\\_compendio-dott-soc\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html). Acesso em: 6 mai. 2018.

VATICAN. Conselho Pontifício Justiça e Paz. **Carta Encíclica *Laudato Si'* do Santo Padre Francisco Sobre o Cuidado da Casa Comum**. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, [2015?]. Disponível em: [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 6 mai. 2018.

VATICAN. Conselho Pontifício Justiça e Paz. **Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris Laetitia* do Santo Padre Francisco:** aos Bispos aos Presbíteros e aos Diáconos: às Pessoas Consagradas: aos Esposos Cristãos e a Todos os Fiéis Leigos Sobre o Amor na Família. Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, [2016?]. Disponível em: [https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20160319\\_amoris-laetitia\\_po.pdf](https://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20160319_amoris-laetitia_po.pdf). Acesso em: 6 mai. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos I**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

## APÊNDICE A – Guia Das Escolas Cristãs - Primeira Parte

### Quadro 24 – Guia das Escolas Cristãs

Capítulo	Concepção	Ideias centrais
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado para todos os alunos estarem presentes na aula</li> <li>• Observância do silêncio e punição em caso de desrespeito deste (encarregar aluno mais bem comportado para observar os colegas e repassar as informações ao Mestre)</li> <li>• Lembrança da presença de Deus (oração)</li> <li>• Dar o exemplo</li> <li>• Vigiar</li> <li>• Manter a ordem</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado para que todos tragam café da manhã (desjejum) e o lanche.</li> <li>• Ensinar a comer com moderação e educação</li> <li>• Ensinar a recitar respostas da missa</li> <li>• Ensinar a rezar o terço</li> <li>• Cuidar com a limpeza da sala (“não jovem caroços e cascas no chão”).</li> <li>• Punir e castigar</li> <li>• Corrigir quem errou (leitura)</li> <li>• Vigiar a ordem na classe</li> <li>• Ajudar aos alunos guardar o silêncio</li> <li>• Estimular a ação caritativa</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Inspetor</li> <li>• Diretor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter-se sério (“não consiste em manter aparência austera... nem em dizer palavras duras... consiste antes em controle nas ações e palavras”).</li> <li>• “Não se familiarizar-se com os alunos, não lhes falar de maneira frouxa...”</li> <li>• Cumprir seu dever</li> <li>• Estar formado para poder fazer simultaneamente três coisas: “vigiar sobre todos os alunos...”, “ter nas mãos o livro que se esteja lendo e cuidar de acompanhar o leitor” e “prestar atenção ao leitor e à maneira como lê para corrigi-lo...”.</li> <li>• Promover de lição apenas os alunos quem estiverem em condições em consonância com o Inspetor...</li> <li>• Incentivar os alunos com alguma recompensa...</li> <li>• Auxiliar o aluno a memorizar</li> <li>• Certifica-se de conhece antes de promover a lição seguinte... (GE 3,2,12) e (GE 3,2,13).</li> <li>• Cuida se os alunos pronunciam corretamente... (GE 3,2,16) e (GE 3,2,20).</li> <li>• Utilizar colega para ensinar os mais “atrasados” (GE 3, 3,5).</li> <li>• Cada Mestre deve saber perfeitamente o tratado da pronúncia (GE 3,6,7).</li> <li>• Ensinar a conhecer vogais e consoantes, a distinção entre uma e outra e compreender porque são diferentes (GE 3,7,1).</li> <li>• Ajuda compreender e memorizar (GE 3,7,10).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ideias centrais</b></li> <li>• Velar</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Inspetor</li> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidar</li> <li>• Atenção</li> <li>• Exige</li> <li>• Zelo</li> <li>• Corrigir</li> <li>• “O mestre lhes fará respeitar com exatidão todos os aspectos referentes à postura do corpo...” (GE 4,6,1).</li> <li>• Exemplo (postura corporal para a escrita)</li> <li>• Ensina</li> <li>• Exorta</li> <li>• Exercita e repete</li> <li>• Acompanha</li> <li>• Explica</li> <li>• Indica os erros</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão Diretor</li> <li>• Inspetor</li> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado</li> <li>• Atenção</li> <li>• Ensinar</li> <li>• Faz perguntas para levar os alunos a compreender e reter (GE 5,0,11).</li> <li>• Verifica a compreensão dos alunos</li> <li>• Corrige e ajuda os alunos a compreender a lição (GE 5,0,13) e (GE 5,0,23).</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensinar</li> <li>• Corrigir</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de Deus</li> <li>• Oração</li> <li>• Exortação</li> <li>• Oração no início das aulas</li> <li>• Vigiar</li> <li>• Velar</li> <li>• Esmerar</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigiar a conduta e comportamento dos alunos</li> <li>• Estimular a oração</li> <li>• Observar o comportamento dos alunos</li> <li>• Chamar atenção</li> <li>• Atenção</li> <li>• Cuidar</li> <li>• Punir a falta de modéstia dos alunos</li> <li>• Não advertir os alunos sem necessidade durante a missa</li> <li>• Instruir os alunos</li> <li>• Ordem</li> <li>• Inspirar</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Empregará expressões simples e palavras fáceis de compreender”</li> </ul>

9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntas e sub-perguntas (recapitular)</li> <li>• “Compreender o que se lhes ensina”</li> <li>• “Cuidadoso em interrogar”</li> <li>• “Exigirá dos alunos respostas inteiras e sequenciais”</li> <li>• Repetir a atividade 4 a 5 vezes com os alunos que tem mais dificuldade em compreender. Solicitar que um aluno que saiba auxilie o que não sabe.</li> <li>• Ajudar os alunos a reter o que aprendem.</li> <li>• Procurar que os alunos estejam atentos. “Para isso, terá sempre todos os alunos sob o olhar e observará tudo quanto fizerem. Estará atento a perguntar muito e falar muito pouco. Falará apenas sobre a matéria proposta para o dia, e cuidará para não se afastar de seu assunto”. (GE 9, 3,2).</li> <li>• Falará de forma a inspirar respeito dos alunos</li> <li>• “Será cuidadoso para não falar de maneira mole e que seja capaz de causar tédio...” (GE 9,3,4)</li> <li>• Ensinará o que está nos livros devidamente aprovados</li> <li>• “Os mestres terão tanto cuidado com a instrução de todos os seus alunos que não deixarão um só na ignorância...” (GE 9,3,10).</li> <li>• “...considerarão, muitas vezes, atentamente, que prestarão contas a Deus e que serão culpados perante Ele pela ignorância das crianças que tiverem estado sob sua orientação e pelos pecados a que tal ignorância os tenha induzido...” (GE 9,3,11).</li> <li>• “...ajudarão os alunos a que tenham a máxima aplicação ao catecismo... para isso, utilizarão os meios seguintes:...” (GE 9,2,12).</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigilância</li> <li>• Ser fiel em corrigir</li> <li>• Fazer guardar silêncio</li> <li>• “impor penitência , a fim de não se acostumem com esse modo de ler...”</li> <li>• Cuidado</li> <li>• Acompanhamento</li> <li>• Observar o silêncio (ordem na sala de aula)</li> <li>• Analisa antes de dirigir-se aos alunos</li> </ul>
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Silêncio</li> <li>• Exemplo</li> <li>• Castigos</li> </ul>
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controles</li> <li>• Registros</li> <li>• Avaliação “... cada mestre elaborará um catálogo de seus alunos, no qual indicará suas boas e más qualidades, conforme as tenha observado durante o ano...” (GE 13,4,1).</li> <li>• Acompanhamento</li> </ul>
14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recompensa</li> </ul>
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Irmãos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção</li> <li>• Vigilância</li> <li>• Castigo, penitências</li> <li>• “O que é preciso, então, fazer para que a firmeza não degenere em dureza e a brandura em fraqueza e frouxidão?”. (GE 15,0,6).</li> <li>• Persistência</li> <li>• Firmeza e brandura (Atuar de maneira branda e enérgica com os alunos)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jovens Irmãos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Advertir</li> <li>• Repreender</li> <li>• Cuidado</li> </ul>
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular</li> <li>• Recompensa</li> <li>• Formação do mestre “mestre novo sem suficiente formação...”</li> <li>• Deveres do mestre</li> <li>• Temperamento do mestre “A quarta razão por que os alunos se ausentam da escola é por terem pouca afeição ao mestre, que não é atraente, não sabe como conquistá-los; que tem exterior fechado e rude; que os afugenta, grita com eles ou bate neles facilmente...”</li> <li>• Autoridade</li> <li>• Cuidado</li> <li>• Firmeza</li> <li>• Recompensa</li> </ul>
18	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “As doze virtudes de um bom mestre”</li> <li>• “Gravidade, silêncio, humildade, prudência, sabedoria, paciência, moderação, mansidão, zelo, vigilância, piedade, generosidade”. (GE 19,1,1).</li> </ul>
20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Inspetor</li> <li>• Diretor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado</li> <li>• Supervisão (observação de regras e práticas)</li> </ul>
21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Inspetor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisão</li> </ul>
22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Inspetor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
23 e 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspetor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> </ul>
25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Formador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de 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; acepção 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. exterior desconcentrado, avoado, ou pregado, fixo nalgum ponto”. (GE 25,1,2).</li> <li>• “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).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor apartir da análise documental, 2019.

## APÊNDICE B – Cartas

Quadro 25 – Cartas autógrafas de João Batista de La Salle

Cartas	Concepção	Ideias centrais
Carta 1 – Ao Irmão Anastácio 28 de janeiro de 1711	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lembrança da presença de Deus</li> <li>• Meditação</li> <li>• Oração/motivações de fé</li> <li>• Deveres/ações</li> </ul>
Carta 10 – Ao Irmão Dionísio 30 de maio de 1701	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida interior</li> <li>• Santa presença de Deus</li> <li>• Meditação</li> <li>• Cumprir as Regras</li> <li>• Abandono a Deus</li> <li>• “Disponibilidade em ir a qualquer lugar que seja”</li> <li>• Comunidade</li> </ul>
Carta 11 - Ao Irmão Dionísio 08 de julho de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado para não ser negligente nos exercícios (espirituais)</li> <li>• Atenção a presença de Deus</li> <li>• “Evite impacientar-se com seu Irmão. Dirija-se a ele sempre educadamente” (C 11,11).</li> <li>• Usar de poucas palavras para não fazer os alunos perder tempo...</li> <li>• Corrigir os alunos, particularmente os mais ignorantes</li> <li>• Evitar dar nomes injuriosos aos alunos</li> <li>• Exemplo</li> <li>• Advertência dos defeitos (entre os Irmãos)</li> <li>• Cuidado para manter os alunos na escola</li> <li>• Atenção “para que o Irmão não bata nos alunos com a mão”.</li> </ul>
Carta 12 – Ao Irmão Dionísio 01 de agosto de 1708	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Meditação</li> <li>• Evitar falar iradamente (C12,3 e 12,5).</li> <li>• Cuidado para não ser leviano... não deixar-se levar às distrações (C 12,6 e 12,11).</li> <li>• Autocontrole</li> <li>• Observar o silêncio</li> <li>• Respeito dos alunos para com os Irmãos</li> <li>• Pontualidade dos alunos</li> </ul>
Carta 33 – Ao Irmão Huberto 05 de maio de 1702	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obediência</li> <li>• Dedicar-se à meditação e à escola</li> <li>• Deixar-se orientar</li> <li>• Cuidado para que as ações realizadas não sejam por capricho</li> <li>• Cumprir a vontade de Deus</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocação</li> <li>• Disponibilidade</li> </ul>

Carta 34 – Ao Irmão Huberto 01 de junho de 1706	• Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impaciência (“fique algum tempo sem agir e sem falar, até que tal impulso tenha passado” (C34,7).</li> <li>• Manter atitude séria na escola</li> <li>• Nas ações ter alguma intenção que as oriente a Deus</li> <li>• Exigir que os alunos cheguem pontualmente</li> </ul>
Carta 36 - Ao Irmão Huberto 18 de abril de 1708	• Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Essa carta diz respeito à vida em comunidade dos Irmãos. La Salle orienta o Irmão Huberto sobre como proceder para como os Irmãos.</li> <li>• Corrigir</li> <li>• Advertir</li> <li>• Repreender</li> <li>• “Não tolerar que os Irmãos apresentem arrazoados...” (C 36,15).</li> <li>• Estimular</li> <li>• “Conquiste seus Irmãos e seja firme para que não façam a própria vontade” (C 36,19).</li> <li>• Oração mental</li> </ul>
Carta 37 – Ao Irmão Huberto 20 de junho de 1709	• Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rezar e fazer os alunos rezar</li> <li>• Advertência dos defeitos (prática comum entre os Irmãos que perdurou até o período do Concílio Vaticano II).</li> <li>• “Parece que você procura muito as comodidades corporais. Tome cuidado com isso...” (C 37,12).</li> <li>•</li> </ul>
Cartas 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 e 51 – Ao Irmão Matias	• Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parece que o Irmão Matias é uma pessoa bastante sensível ao ambiente. João Batista de La Salle lhe auxilia para que faça melhor discernimento das situações de sua vida.</li> <li>• “É preciso não só cumprir seu dever na escola, mas também nos demais exercícios, pois a escola sem os exercícios não vai bem”. (C 49,6).</li> </ul>
Carta 54 – Ao Irmão Roberto 1º de maio de 1708	• Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação</li> <li>• Silêncio</li> <li>• Assiduidade dos alunos</li> <li>• Paciência na relação com os alunos</li> <li>• Relação com os coirmãos</li> </ul>
Carta 55 – Ao Irmão Roberto 21 de maio de 1708	• Irmão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obediência, primeira virtude a ser praticada em Comunidade (C 55,3).</li> <li>• Pontualidade</li> <li>• O tempo é muito precioso (C 55,12)</li> <li>• Leitura espiritual e meditação</li> <li>• Vigilância sobre os alunos</li> <li>• Ordem na escola</li> <li>• Cuidado para que os alunos sejam modestos e piedosos</li> <li>• Discrição (C 55,21)</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado com a impaciência e descontrole (C 56,2)</li> <li>• Otimização do tempo em vista da escola</li> <li>• “Não fique pensando na escola durante a meditação. Cada coisa a seu tempo”. (C 56,7).</li> <li>• “Tome cuidado para não provocar, por sua rispidez, a diminuição dos seus alunos, e de instruí-los bem, para que não</li> </ul>

Carta 56 – Ao Irmão Roberto 07 de dezembro de 1708	• Irmão	abandonem a escola”. (C 56,8). • Promoção dos alunos somente quando estiverem em condições • Não receber nada dos pais e nem dos alunos • Cumprir as Regras.
Carta 57 – Ao Irmão Roberto 26 de fevereiro de 1709	• Irmão	• Proceder com caridade na relação com os demais Irmãos da escola • Pontualidade • Vigilância dos alunos • Não bater nos alunos (C 57,9) • “Faz bem em procurar que seus alunos progridam a fim de que o número deles aumente, mas também para você cumprir seu dever”. (C 57,10). • Cuidado para que a escola funcione bem, bem como a comunidade dos Irmãos
Carta 58 – Ao Irmão Roberto 26 de abril de 1709	• Irmão	• “Evite cuidadosamente bater nos alunos; isso é falta considerável”. (C 58,6). • Ordem na escola • Não deixar-se levar pela impaciência e conservar sempre o humor estável na escola (C 58,15) • “Estou bem contente por você contar com grande número de alunos. Seja cuidadoso em fazê-los progredir”. (C 58,16). • “Estou muito feliz por sua escola ir bem e você estar com suficientes crianças. Tenha cuidado de instruí-las bem”. (C 58,20).
Carta 99 – A um anônimo [inferior]	• Irmão	• A irreflexão é prejudicial na escola • Evitar precipitações na escola e o castigar impulsivamente • Ordem • Esmero para que os alunos aprendam bem • Regras na escola e na comunidade dos Irmãos • Não retirar os alunos da aula/evitar gritar com os alunos • Recorrer a meios prudentes.
Carta 100 – A um anônimo [inferior]	• Irmão	• Dar aulas de doutrina cristã – “... ministrando-as imperfeitamente, pois no começo ninguém é hábil para nada” (C 100,1). • Ensino • Ensinar o catecismo e a escrita. • Cultivar o espírito do cristianismo nos alunos.
Carta 102 – Ao um anônimo [inferior] 15 de maio de 1710	• Irmão	• “Na escola, vele sobre si para não se deixar levar à impaciência, pois esta, longe de manter a ordem, a impede”. (C 102,12). • Meditação • Lembrança da presença de Deus • Advertência dos defeitos

Fonte: Elaborado pelo autor apartir da análise documental, 2019.

## APÊNDICE C – Meditações

Quadro 26 – Meditações para o Tempo de Retiro

Meditação	Concepção	Ideias centrais
193	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministro de Deus</li> <li>• Chamado por Deus, escolhido por Deus (vocacionado)</li> <li>• Pedagogo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Substituir os pais e as mães no ensino da religião católica</li> <li>• Ensinar às crianças os dogmas da Igreja Católica</li> <li>• Adequar a linguagem à condição das crianças para que melhor compreendam os ensinamentos.</li> <li>• Deus quer que todos os homens sejam salvos e cheguem ao conhecimento da verdade</li> </ul>
194	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esmero</li> <li>• Vigilância</li> <li>• “ensinar-lhes as verdades da fé de Jesus Cristo [...] com o mesmo cuidado que lhes ensinai as verdades puramente especulativas”</li> <li>• Instruir</li> <li>• Animar os alunos</li> <li>• Ensinar</li> <li>• Zelo</li> <li>• Ensinar pelo exemplo de vida</li> <li>• Formação de hábitos e atitudes</li> </ul>
195	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Embaixador e Ministro de Jesus Cristo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representante de Jesus Cristo</li> <li>• Continuadores da missão dos Apóstolos</li> <li>• É necessário estar ligado e inspirado nas atitudes e formas de proceder de Jesus Cristo</li> </ul>
196	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperador de Jesus Cristo</li> <li>• Escolhido por Jesus Cristo (vocacionado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Mestre planta e rega, mas é Deus que faz crescer...</li> <li>• Nas dificuldades recorrer a Deus por meio da oração</li> <li>• Intencionalidade da instrução das crianças (discípulos) deve ser pura e inspirada em Jesus Cristo</li> <li>• Escolhidos por Jesus Cristo (vocacionados)</li> </ul>
197	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestres.</li> <li>• Anjos visíveis.</li> <li>• Bons guias, guias vigilantes, guias atentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação das verdades cristãs: “de maneira sensível, a nível de seu espírito limitado”.</li> <li>• Velar sobre as crianças</li> <li>• Ministério</li> </ul>
198	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestres.</li> <li>• Anjos da guarda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministério.</li> <li>• Escolhidos por Deus.</li> <li>• Meditação diária.</li> <li>• Estudo.</li> <li>• Meios para instruir nas verdades da fé e nas máximas do santo Evangelho e como praticá-las (prática do bem).</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelo.</li> <li>• Vigilância.</li> </ul>
199	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apóstolo</li> <li>• Catequista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considerar o próprio “emprego” como “função das mais importantes e necessárias na Igreja”</li> <li>• Julgar-se honrado por ser destinado a uma função tão nobre</li> <li>• Ministério associado ao dos Apóstolos e Pastores (Bispos) da Igreja.</li> </ul>
200	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucessor dos Apóstolos (Catequista)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instruir as crianças confiadas por Deus</li> <li>• Edificação da Igreja através de uma adequada catequese</li> <li>• Exercer o “emprego” inspirando-se nos Apóstolos</li> <li>• Zelo em anunciar a doutrina de Jesus Cristo</li> <li>• Explicar o catecismo: verdades da fé cristã e doutrina da Igreja Católica</li> <li>• Leitura e meditação pessoal</li> <li>• Ensinar pelo exemplo pessoal</li> <li>• Auxiliar as crianças (discípulos, catequizandos) a assumir um modo de proceder condizente com os ensinamentos dos valores e fé cristã (fé e obras)</li> </ul>
201	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadores da juventude.</li> <li>• Ministros de Deus.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministério.</li> <li>• Zelo.</li> <li>• Crianças/juventudes.</li> <li>• Amor e glória de Deus.</li> <li>• Salvação das almas.</li> <li>• Educação cristã/proporcionar-lhes a vida da graça neste mundo e, no outro, a vida eterna.</li> </ul>
202	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelo</li> <li>• Ensinar pelo exemplo</li> </ul>
203	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> <li>• Substituto dos pais e dos pastores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zelo: repreender e corrigir</li> <li>• Negligência</li> <li>• Formação de hábitos e atitudes</li> </ul>
204	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenção assertiva na hora da repreensão das crianças realizada com base na racionalidade e não na emoção.</li> <li>• Realizar a repreensão com base na justiça e caridade</li> <li>• Zelo imoderado, impaciência, mau-humor (desequilíbrio x equilíbrio emocional do Mestre)</li> </ul>
205	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Depositário e guia das crianças</li> <li>• Guia e condutor das almas</li> <li>• Instrutor</li> <li>• Edificador da Igreja</li> <li>• Ministro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “[...] tornando-vos depositários e guias das crianças...”</li> <li>• Prestar contas a Deus do ministério confiado por Ele</li> </ul>
206	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrutor</li> <li>• Mestre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Deus vos chamou a vosso ministério...”</li> <li>• Em caso de negligência é recomendado uma firme resolução em corrigir-se</li> <li>• Cuidado com a própria instrução (formação)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigilância</li> <li>• Deus pede contas do realizado (imagem clássica da visão de Deus da época de La Salle. Deus chama, confia, mas observa e controla). A intencionalidade é mais importante do que se diz e se faz.</li> <li>• Controle das emoções e paciência do Mestre</li> </ul>
207	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhador</li> <li>• Ministro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deus recompensa em vida àqueles que dedicam a vida à instrução das crianças e jovens</li> <li>• Alegria e satisfação pela missão cumprida e resultados obtidos na formação das crianças e jovens</li> </ul>
208	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ???</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão escatológica própria da fé cristã-católica.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental, 2019.

## APÊNDICE D – Cadernos MEL

Quadro 27 – Cadernos MEL

<b>Caderno MEL 53</b>			
<b>Caderno MEL 53</b> Propuestas de Renovación de la Catequesis	<b>Concepção de Educador Lassalista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente (educador)</li> <li>• Mestre nos escritos pedagógicos de La Salle:</li> <li>• <i>Profesional a tempo completo, carácter substantivo, independiente y total</i></li> <li>• <i>Persona digna de confianza</i></li> <li>• <i>Representante de Jesucristo</i></li> <li>• <i>Ángel custodio visible para con sus alumnos</i></li> <li>• <i>El maestro como hermano mayor</i></li> <li>• <i>Paternidad (maternidade) espiritual</i></li> <li>• <i>Ralización profesional del compromiso bautismal (vocacionado)</i></li> <li>• <i>Ministros de la Iglesia y del Estado</i></li> <li>• <i>Creadores de un modelo eficaz y flexible</i></li> </ul>	<b>Demandas educativas emergentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorização e dignificação da profissão docente (zelo pela profissão, formação continuada, condições materiais de vida, saúde no trabalho e valorização por parte da sociedade)</li> </ul>	<b>Ideias Centrais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade de valorização docente</li> <li>• Dignificação da profissão docente (aspectos simbólicos/subjetivos e objetivos)</li> <li>• Estima da profissão docente</li> <li>• “olhar com os olhos da carne e olhar com os olhos da fê”.</li> <li>• Relação de João Batista de La Salle com os Mestres (experiência que abriu os olhos de La Salle...) – reciprocidade, diálogo,</li> <li>• Características de la estima del docente en los escritos pedagógicos de La Salle</li> <li>• Consequências e exigências da estima da profissão docente: zelo ardente pela profissão, esmerada formação, condições materiais de vida do educador, condições de saúde no trabalho, valorização da profissão docente por parte da sociedade</li> </ul>
<b>Caderno MEL 52</b>			
<b>Caderno MEL 52</b> Aportes de Juan Bautista de La Salle (1651-1719) A la estima de la profesión docent	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>

### Caderno MEL 51

<p><b>Caderno MEL 51</b> Formación para la Misión Lasaliana Un Marco Común de Referencia</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lassalistas (educador)</li> <li>• Homens e mulheres (educador)</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação integral, particularmente, para aqueles que tem negados seus direitos fundamentais e são privados de oportunidades de desenvolvimento humano.</li> <li>• Acompanhamento mais personalizado do dos processos formativos</li> <li>• Adequada formação profissional dos agentes de formação (educadores)</li> <li>• Formação de mentes críticas e criativas</li> <li>• Atenção às novas formas de pobreza (falta de sentido para a vida, suicídio....)</li> </ul>	<p><b>Ideias centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar resposta as necessidades educativas, particularmente, para aqueles que tem negada seus direitos fundamentais e são privados de oportunidades de desenvolvimento humano.</li> <li>• Comprometidos a acompanhar uns aos outros</li> <li>• Desenvolvimento de competências profissionais</li> <li>• Missão educativa compartilhada (<i>juntos e por associação</i>)</li> <li>• Tocar os corações de todos os que participam da missão educativa lassalista</li> <li>• Formação é para a missão educativa lassalista. É a missão que orienta a formação...</li> <li>• Formação é transformadora, desenvolve as pessoas e promove a associação para a missão.</li> <li>• Formação colabora para dar resposta as necessidades educativas locais e globais.</li> <li>• A formação integra experiências e conhecimento. Favorece a relação da pessoa com ela mesma, com a comunidade lassalista, com a sociedade, com a transcendência e com a natureza.</li> <li>• A comunidade é lugar privilegiado onde ocorre a formação para a missão. Além disso contribui para criar a própria comunidade.</li> <li>• Formação lassalista integra fé e vida (formação e missão)</li> <li>• Formação é para toda a vida</li> <li>• O compromisso com os pobres nasce de uma leitura espiritual. A espiritualidade lassalista fomenta uma maneira de olhar para a realidade com amor, esperança e fé.</li> </ul>
--	---	---	--

### Caderno MEL 50

<p><b>Caderno MEL 50</b> Repensar la Pedagogía Lasaliana con visión de futuro, a la luz de las corrientes pedagógicas actuales</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profissional (profissionalismo do educador)</li> <li>• Docente (educador)</li> <li>• Mediador (educador)</li> <li>• Professor (educador)</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer da educação uma experiência ética e comunitária (educar para valores: fraternidade, solidariedade e cooperação)</li> <li>• Adaptação da escola para o contexto de mudanças rápidas e complexas</li> <li>• Educação centrada no educando</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de adaptação da escola em um contexto de mudanças rápidas e complexas</li> <li>• Educar em valores (fraternidade, solidariedade e cooperação – Quatro pilares de Delors)</li> <li>• Paradigmas educativos (protagonismo do educando, educação centrada no educando, formação integral, formar habilidades e competências,</li> <li>• O ato educativo pressupõe três critérios essenciais: “A intencionalidade e reciprocidade, a significação, e a transcendência das aprendizagens...” (p.9).</li> <li>• Formação permanente e profissionalismo docentes</li> <li>• O educador como “experto mediador que organiza, controla e</li> </ul>
<p>Hno. Lorenzo Tébar Belmonte, fsc</p>			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação integral do educando</li> <li>• Formação permanente dos educadores (elevar o nível de conhecimento científico do professorado)</li> <li>• Incorporar as famílias no projeto educativo</li> </ul>	<p>adapta os processos de ensino-aprendizagem, de acordo com o ritmo e o estilo cognitivo dos educandos” (p.9).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “O docente deveria conhecer qual atividade mental exige a seus alunos cada questão ou cada atividade que propõe na aula. Somente assim o ato educativo terá intencionalidade, significado e transcendência para o educando”.</li> <li>• “Educar em valores em tempos incertos, é um enorme desafio... Tem-se posto em dúvida a “Educação em valores”: Não se pode educar em valores, mas sim, os valores devem ser vivenciados, experimentados e saboreados...” p.13</li> </ul>
--	--	--	--

### Caderno MEL 49

Caderno MEL 49	Concepção de Educador Lassalista	Demandas educativas emergentes	Ideias centrais
<p>El Instituto religioso de Educación Católica Los Hermanos de las Escuelas Cristianas en el siglo XX Hermano Nicolas Capelle, fsc</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo intercultural</li> <li>• Integração entre fé e cultura (uma não anula a outra)</li> <li>• Ensino Superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviço cultural das pessoas e das sociedades para sua promoção (projeto de humanização)</li> <li>• Capacidade de diálogo com os novos contextos e de inculturação do Instituto</li> <li>• Integração entre cultura e religião cristã</li> <li>• Pragmatismo educativo</li> <li>• “...o Instituto se abre à novidade sem contradizer coisa alguma do objetivo: educar e ensinar tudo, cuidando da justa dosagem entre enfoque científico e pragmatismo de sentido comum”. (Caderno MEL, 49, p. 7).</li> <li>• Produção de manuais pedagógicos e catequéticos, muitos deles já com as marcas dos avanços científicos, principalmente, das áreas humanas (Irmãos na primeira metade do século XX).</li> <li>• “a figura carismática de La Salle; a originalidade de uma comunidade de homens leigos vinculados por um voto de associação; o compromisso para o serviço educativo aos pobres”. (Declaração: <i>Os Irmãos das Escolas Cristãs no mundo de hoje</i> – 1967).</li> <li>• Ensino Superior</li> <li>• Associação entre Irmãos e associação de Irmãos e Leigos para a educação humana e crista</li> <li>• “Visão pragmática da educação”</li> <li>• Empreendedorismo produção de manuais e métodos de ensino escolar e de catequese</li> </ul>
<p>Hermano Nicolas Capelle, fsc</p>			

**Caderno MEL 46**

<b>Caderno MEL 46</b> Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible	<b>Concepción de Educador Lassalista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Profesores</li> </ul>	<b>Demandas educativas emergentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental</li> <li>• Desenvolvimento sustentável</li> <li>• Formar para uma maior consciência planetária e cultura socioambiental</li> </ul>	<b>Ideias Centrais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meio ambiente</li> <li>• Cuidado dos recursos naturais</li> <li>• Educação para o desenvolvimento sustentável</li> <li>• Desenvolvimento e socialização de boas práticas ambientais</li> <li>• Plano ambiental da Rede La Salle Internacional</li> <li>• Conhecer estratégias de outras instituições</li> </ul>
José Martín Montoya Durà, fsc			

**Caderno MEL 45**

<b>Caderno MEL 45</b> PERLA Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano	<b>Concepción de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>

**Caderno MEL 44**

<b>Caderno MEL 44</b> La Misión Lasallista en América Latina y el Caribe: Un desafío pleno de esperanza	<b>Concepción de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Carlos G. Gómez Restrepo, fsc			

**Caderno MEL 43**

<b>Caderno MEL 43</b> Confiados a mi cuidado La alegría de educar las mentes y de mover los corazones	<b>Concepción de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>

Dara Tumaca – Ramos			
---------------------	--	--	--

**Caderno MEL 42**

<p><b>Caderno MEL 42</b> Culturas y Justicia: El Camino a seguir para la Misión de la Vida Consagrada</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão Religioso</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar e formar para a justiça social e respeito da dignidade das pessoas e comunidades</li> <li>• Diálogo intercultural e inter-religioso</li> <li>• Educar para a solidariedade e superação da cultura/sociedade consumista</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dicotomia entre fé e vida</li> <li>• Dignidade humana ameaçada</li> <li>• Fragmentação da vida interior gera desequilíbrio e vazio. Dificuldade para a pessoa se situar no contexto em que vive.</li> </ul>
Anthony Rogers, Fsc			

**Caderno MEL 41**

<p><b>Caderno MEL 41</b> Llamamiento mundial para una nueva movilización a favor de la infancia</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Colaboradores</li> <li>• Lassalianos</li> <li>• Docentes</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuar trabalhando na garantia de direito da educação de qualidade para crianças e jovens, especialmente os mais pobres</li> <li>• Educação para a justiça social como fio condutor comum ao currículo das obras educativas lassalistas</li> <li>• Reforçar o trabalho em rede (participação em organismos de defesa dos direitos da criança e do adolescente – BICE...)</li> <li>• Práticas de solidariedade, comunhão, partilha vivenciados no ambiente das escolas lassalistas (formação prática)</li> <li>• Educação de qualidade</li> </ul>	<p><b>Ideias centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “La Asamblea Internacional para la Misión y el 44º Capítulo General, convocados en 2006 y 2007, respectivamente, reafirman el mandato del 43º Capítulo General sobre los derechos del niño...” p. 10</li> <li>• Observatorio Educativo Lasallista para los derechos de la niñez y la juventud en América Latina y el Caribe</li> </ul>
Ernest Miller, fsc			

		<p>para crianças e jovens, especialmente, os mais pobres para que sejam protagonista de sua própria história</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio e formação para as famílias das crianças e adolescentes mais pobres.</li> </ul>	
--	--	---	--

**Caderno MEL 40**

<p><b>Caderno MEL 40</b> Experiencias pastorales en el Mundo Lasaliano</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p>	<p><b>Ideias Centrais</b></p>

**Caderno MEL 39**

<p><b>Caderno MEL 39</b> Identidad de las Universidades Lasalianas en el Siglo XXI: Documento de Investigación Analítica Francis Tri Nguyen, fsc</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Colegas lassalianos</li> <li>• Educador</li> <li>• Professor</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passar do serviço aos pobres a transformação social</li> <li>• Assegurar a qualidade da formação acadêmica</li> <li>• Formação de lideranças</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equilibrar o corporativismo da educação superior com a criatividade sistêmica lassalista (resultado financeiro x resultados acadêmicos e de formação do cidadão).</li> <li>• Fortalecer o caráter regional e internacional das universidades.</li> <li>• Asegurar serviço educativo aos estudantes menos favorecidos.</li> <li>• Investigar melhor as necessidades dos estudantes e favorecer o voluntariado (espírito de solidariedade).</li> <li>• Formar líderes.</li> <li>• Assegurar a estabilidade financiera de las universidades lassalianas.</li> </ul>
--	---	---	---

**Caderno MEL 38**

<p><b>Caderno MEL 38</b> Las relaciones entre las familias y la escuela. Una experiencia</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lassalianos</li> <li>• Professores</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação família e escola em vista de favorecer o encontro, o diálogo e implicação das famílias no</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda que tenha sofrido mudanças significativas nas últimas décadas a família continua sendo uma instituição importantíssima na formação das novas gerações.</li> <li>• “[...] Mais que uma orientação escolar, que também é buscada, demandam prioritariamente uma orientação familiar.” (Caderno</li> </ul>
--	---	--	--

Belisario Sánchez Martín		<p>processo educativo de seus filhos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a escola como uma “comunidade de aprendizagem”, em atitude constante de diálogo com os diferentes atores do projeto educativo.</li> <li>• Escolas de formação de pais e mães</li> <li>• Formação e capacitação dos professores para o diálogo com as famílias</li> <li>• Desburocratizar a participação das famílias na vida escolas, contudo, mantendo os papéis bem definidos</li> </ul>	MEL 38, p. 21)
--------------------------	--	---	----------------

### Caderno MEL 37

<p><b>Caderno MEL 37</b> Los Hermanos de las Escuelas Cristianas en Francia y el servicio educativo a “los artesanos y los pobres” mediante la enseñanza técnica</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Colaboradores Leigos</li> <li>• Leigos</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Técnica-Profissional</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Técnico-profissional</li> <li>• Contribuição de Irmãos na formação de professores da Escola Técnica-Profissional</li> </ul>
Henri Bédel, fsc			

### Caderno MEL 36

<p><b>Caderno MEL 36</b> Fundación La Salle de Ciencias Naturales Un modelo científico-educativo que favorece la “Opción preferencial por los pobres”</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceber projeto educativo que estabelece diálogo insubstituível com a comunidade local</li> <li>• Pobres: Ação educativa com atenção especial para os menos favorecidos.</li> <li>• Formar cidadãos capazes de transformação social</li> <li>• Formação técnica</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La atención a los pobres constituye una oportunidad de formarlos como agentes de cambio con visión cristiana, desde la óptica del evangelio.</li> <li>• “Para Fundación La Salle, la prestación de la educación al pobre en su tierra y en su medio cultural conlleva la tarea de conocer las características que rodean el estado de pobreza de la persona, sus causas y los posibles enfoques para el logro de una disminución del efecto pernicioso que el estado de pobreza produce en la calidad de vida de la persona”. (Caderno MEL 36, p.20)</li> <li>• “Se desea con ello contribuir con la sociedad procurando la formación de una persona que interiorice el conocimiento, assumo</li> </ul>
José Pereda Núñez, fsc			

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa científica a serviço da transformação social e econômica das pessoas e comunidades</li> </ul>	<p>una actitud proactiva, consciente de su individualidad y de su entorno, capaz de convertirse en un profesional excelente de formación continua permanente. En resumen, que sea un agente de cambio social.” (Caderno MEL 36, p.49)</p>
--	--	---	---

### Caderno MEL 35

<p><b>Caderno MEL 35</b> “La” Misión se convierte en “Nuestra” Misión Formación Lasaliana en el Distrito de San Francisco</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador</li> <li>• Professor</li> <li>• Irmão</li> <li>• Leigo</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação permanente do educador</li> <li>• Educador deve ser capaz de “mover os corações dos alunos”</li> <li>• Fraternidade como “marca” das relações vivenciadas na Comunidade Educativa</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação</li> <li>• Relação professor e aluno: “Cuando reflexiono en esta experiencia a la luz de nuestra misión educativa lasaliana, una cosa queda clara: la relación entre profesores y alumnos tiene la fuerza de cambiar vidas al mover los corazones de los alumnos...” p.10</li> <li>• “Ver nuestro trabajo en este contexto de “vocación” también permite a la comunidad enfrentarse, como hicieron los primeros Hermanos, a esta pregunta juntos: ¿Cómo podemos nosotros servir mejor a las necesidades de los confiados a nuestro cuidado?”</li> </ul>
<p>Greg Kopra</p>			

### Caderno MEL 34

<p><b>Caderno MEL 34</b> La educación lasaliana en la encrucijada de la Unión Europea Aportación de la Comisión Lasaliana Europea de Educación a la Asamblea Internacional de 2006</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Colaboradores Leigos</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo inter-religioso e multiculturalidade</li> <li>• Educar para a justiça social (respeito dos direitos das crianças)</li> <li>• Defesa dos direitos humanos, especialmente, das crianças fruto dos fluxos migratórios</li> <li>• Acolhida e respeito aos alunos estrangeiros nas escolas</li> <li>• Inovação e criatividade constante dos educadores e instituições nas respostas educativas num contexto de rápidas mudanças sócio-culturais, científicas, religiosas...</li> <li>• Projeto educativo que forme pensamento crítico em relação a lógica de mercado educacional</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas: a família, a globalização, o desenvolvimento das megalópoles, as novas tecnologias do saber, as transmissões da fé, iculturação, dialogo inter-religioso, novos movimentos religiosos...</li> <li>• “[...]Hoy, la Misión debe por tanto afrontar las urgencias educativas del siglo XXI. El Consejo Permanente en la MEL ha recordado los objetivos prioritarios: la justicia social y el servicio educativo de los pobres<sup>4</sup>, el respeto de los Derechos del Niño<sup>5</sup>, el fomento de novedades educativas<sup>6</sup> y el anuncio explícito de la fe o la preocupación por desarrollar una pastoral escolar<sup>7</sup>. ” (Caderno MEL 34, p.11)</li> <li>• Pluralidad, pluralismo y libertad de la persona. (Caderno MEL 34, p.32)</li> <li>• “La institución escolar tiene un papel y una responsabilidad muy grande. La adaptación a las nuevas realidades exige una transformación de las presuposiciones, de las actitudes y de las relaciones vividas. Antes que rechazar o excluir a los extranjeros hay que reconocer y acoger al otro con su propia personalidad. [...]” (Caderno MEL 34, p.35)</li> <li>• Se fija como objetivo invitar a todos los interlocutores a aplicar una lectura crítica del entorno, centrada en la filosofía del mercado y a tomar conciencia de la apuesta por proyecto educativo inspirado en opciones humanísticas y evangélicas. Se trata de desarrollar un estilo de gestión visualizando los contravalores en relación con las evidencias de una sociedad neoliberal. [...]” (Caderno MEL 34,</li> </ul>
<p>Herman Lombaerts, F.S. C</p>			

		<p>(opção humanista dos modelos de gestão e educação)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de uma cultura de fraternidade e paz entre os educandos num contexto de violência simbólica e física.</li> </ul>	p.44)
--	--	--	-------

### Caderno MEL 33

<b>Caderno MEL 33</b> La animación bíblica de nuestra pastoral	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas Emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Enrique García Ahumada, F.S.C.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lassaliano</li> <li>• Irmãos</li> <li>• Colaboradores</li> <li>• Catequistas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem que unem fé e vida, fé e cultura, arte e fé (não confundir cultura com saber)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más que catequistas, como educadores en el espíritu del cristianismo (M 194.2), nos declara ministros encargados por Dios de instruir a los niños, anunciarles el Evangelio y educarlos en el espíritu de religión (M 201.1), nos llama cooperadores de Dios (M 205.1), ministros del Nuevo Testamento (M 199.3), ministros de Dios y dispensadores de sus misterios (M 205.1), ministros de Dios, de Jesucristo y de la Iglesia (M 201.2), cooperadores de Jesucristo em la salvación de las almas (M 196.2), embajadores y ministros de Jesucristo (M 195.2), ministros para edificar por medio de los niños el cuerpo de Jesucristo (M 198.3), ministros comprometidos por Jesucristo para construir y sostener la Iglesia (M 205.3), maestros de quienes están bajo nuestra dirección para llevarlos a la libertad de los hijos de Dios que nos adquirió Jesucristo al morir por nosotros (M 203.2). (Caderno MEL 33, p.09-10).</li> <li>• La evangelización de la cultura académica (Caderno MEL 33, p.24). “Si el proyecto educativo de la escuela lassaliana es formar personalidades cristianas uniendo la fe con la cultura y con la vida de los educandos, importa lograr aprendizajes en que se une ciencia y fe, arte y fe, técnica y fe, no de un modo aparente o artificial y forzado, sino en profundidad.</li> <li>• “El profesor de ciencias tiene cuatro tareas si quiere con ellas formar cristianos. 1) La primera es su testimonio de comportamiento como cristiano educador: su empeño por levantar la autoestima de los alumnos considerados menos capaces de lo que son (ver Mt 6, 26; 25, 14s); su creatividad metodológica para lograr aprendizajes aun en los menos dotados (ver Si 6, 32; 14, 20-22); su práctica de las virtudes del buen maestro, de las cuales el Santo Fundador sobrepasa las “doce” en sus Meditaciones, comenzando por la caridad y la justicia.” (Caderno MEL 33, p.25);</li> </ul>

			<p>2) “La segunda tarea indispensable del cristiano al enseñar ciencias con espíritu de fe es transmitir ciertas convicciones filosóficas y teológicas relacionadas con el quehacer científico: superar el materialismo al que conduce la sobrevaloración de las ciencias experimentales; 3) “La tercera tarea del profesor de ciencias animado de justicia y caridad evangélicas es comunicar la ética científica: el amor a la búsqueda honesta de la verdad e 4) “La cuarta y culminante tarea del profesor animado de espíritu de fe cristiana es hacer descubrir la presencia y acción de Dios en todo...”</p>
--	--	--	---

### Caderno MEL 32

<p><b>Caderno MEL 32</b> Escuelas y Maestros Lasalianos vistos desde Estados Unidos</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Irmão docente</li> <li>• Mestres</li> <li>• Professor leigo</li> <li>• Companheiro</li> <li>• Colaborador</li> <li>• Profissão docente</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção aos jovens como pessoas únicas e com necessidades reais.</li> <li>• Associação entre Irmãos e Leigos/Colaboradores para levar adiante a herança espiritual e pedagógica do Instituto</li> <li>• Após a Declaração de 1967 foi necessário transformar a Educativa em uma Comunidade de fé.</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La importancia de La Guía de las escuelas radica en que es expresión de un proyecto educativo corporativo y de la experiencia práctica de los primeros Hermanos. En la historia de la educación señala un nuevo hito: ofrece un enfoque serio y sistemático para que la escuela “funcione bien,” como escribe a menudo La Salle... p.7</li> <li>• “Sea cual fuere el grado de peculiaridad lasaliana, parece que se dan algunas líneas maestras que, tomadas en su conjunto, definirían lo lasaliano: (a) preocupación por los jóvenes como personas únicas con necesidades reales, (b) opción preferencial por los pobres, (c) comunión con la Iglesia, (d) conciencia social y apoyo del cambio social con acento en los derechos del niño, (e) inspiración en el Evangelio, (f) espíritu de fe y celo, (g) formación de una comunidad de fe, (h) programas de calidad, y (h) un plan educativo que enlaza evangelización, desarrollo humano profundo y un trabajo que realza la catequesis y la pastoral en múltiples con textos abiertos al diálogo ecuménico e inter-religioso.” (Caderno MEL 32, p. 09-10)</li> <li>• “El borrador de la Regla de 1966 indicó que los Hermanos formaban una unidad con otros miembros del profesorado, trabajando estrechamente unidos, compartiendo responsabilidad en la tarea común y celebrando reuniones periódicas para discutir métodos pedagógicos y la formación cristiana y apostólica de los alumnos. La Declaración y la Regla de 1967 se referían a los maestros seculares como colaboradores, ensalzaban la riqueza de una escuela con un profesorado diversificado pero unido, reconocían las contribuciones peculiares de los maestros seculares con su experiencia familiar, cívica y profesional...”</li> </ul>
<p>Frederick C. Mueller, F.S.C.</p>			

### Caderno MEL 31

<b>Caderno MEL 31</b> Proyecto educativo regional Lasallista latinoamericano – PERLA.	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Oscar Azmitia, fsc			

### Caderno MEL 30

<b>Caderno MEL 30</b> Talleres y Conferencias Huether	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>

### Caderno MEL 29

<b>Caderno MEL 29</b> La Salle en el corazón de la sociedad contemporánea multicultural y multirreligiosa	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas Emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Herman Lombaerts, fsc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialogo inter-religioso</li> <li>• Compreensão dos fenômenos multiculturais e respeito pela diversidade</li> <li>• Atendimento e inclusão das vítimas dos processos migratórios “forçados” pelas guerras, pobreza e injustiça social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoje a rede lassalista está integrada em realidades socioculturais, econômicas e políticas etremamente pluralistas.</li> <li>• Tanto a família quanto a escola, como instituições privilegiadas de transmissão cultural e religiosa, sofrem o impacto de uma sociedade pluralista, radicalmente aberta do ponto de vista do acesso a informação...</li> <li>• Compreender que vivemos num contexto multicultural e multireligioso é condição básica para se fazer educação hoje.</li> <li>• A diversidade cultural e religiosa precisa ser vista como complementar e não como uma ameaça aos valores cristãos e lassalistas.</li> <li>• Vivemos num mundo globalizado no qual a exclusão social tende aumentar, contexto marcado em que ainda predominam o individualismo, consumismo e intolerância. É necessário acordo em relação aos objetivos específicos da educação nesse contexto, sobre qual é o papel da escola e da família hoje. Integrar movimentos pos-materialistas de solidariedade, paz, respeito a dignidade, justiça social é uma forma concreta fazer educação hoje.</li> <li>• Muitas experiências ao redor do mundo demonstram que o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs soube inculturar-se de forma extraordinária, superando barreiras culturais e religiosas. Isso demonstra que a pedagogia lassaliana continua sendo atualizada</li> </ul>

			pelos lassalistas e respondendo com eficácia às necessidades educativas contemporâneas. (Ex: La presencia de los Hermanos entre los Maya, los Quechuas, los Aymara... (Caderno MEL 29, p. 25); En Bolivia: la Radio San Gabriel. (Caderno MEL 29, p. 27); Oriente Próximo: los Cristianos entre los Musulmanes y los Judíos; La universidad de Belén: un lugar simbólico; La Misión Educativa Lasaliana en Asia multicultural y multirreligiosa...)
--	--	--	---

### Caderno MEL 28

<p><b>Caderno MEL 28</b> La Salle en el corazón de la sociedad contemporánea multicultural y multirreligiosa</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Leigo</li> <li>• Docente</li> <li>• Educador cristãos</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola em pastoral (processo de evangelização das comunidades educativas lassalistas)</li> <li>• Os educadores precisam conhecer sobre o fenômeno religioso, sobre sua própria experiência de fé para poder acompanhar o processo de seus educandos</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma das tarefas da Comunidade Educativa Lassalista é ajudar as pessoas na síntese fé-cultura-vida (na escola se aprende a conhecer, a fazer, a ser, a conviver. Em outras palavras pode-se dizer que a escola forma a competência científica, competência tecnológica, competência ética, competência comunicativa. No caso da escola cristã também deve formar para a competência de discernimento. (Caderno MEL 28, p. 18)</li> <li>• Jesus Cristo como chave da escola cristã</li> <li>• A relação pedagógica no centro da vida da escola</li> <li>• A aula como lugar de relação</li> <li>• O docente, ator chave para qualquer mudança institucional</li> <li>• O contexto da multirreligiosidade e do secularismo recomenda atenção e criatividade na atividade pastoral.</li> </ul>
<p>Herman Lombaerts, fsc</p>			

### Caderno MEL 27

<p><b>Caderno MEL 27</b> Grupo de expertos lasalianos Identidad Lasaliana Apuntes para un taller</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadores</li> <li>• Irmãos</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p>	<p><b>Ideias centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir-se a si mesmo como Irmãos uns dos outros e Irmãos maiores das crianças e jovens foi uma decisão carregada de significado profundo acerca do ser educador (Caderno MEL 27, p.13-14)</li> <li>• O voto de associação uniu os membros em torno de uma atividade/missão comum, a continuidade das escolas cristãs e gratuitas... (Caderno MEL 27, p.15)</li> <li>• O que manteve os membros da comunidade unidos não foram os laços tradicionais de uma comunidade religiosa – o hábito, os votos e uma regra de vida aprovada oficialmente, mas sim a disposição de um grupo de leigos de associar-se entre si, colocar tudo em comum e viver juntos segundo as normas acordadas que assegurassem a continuidade das escolas gratuitas fundadas para a educação das crianças pobres de Reims e arredores. [...]” (Caderno MEL 27, p.14)</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda associação lassaliana, se nela a dimensão religiosa é significativa, ajuda os membros a encarar e viver sua profissão de educadores com características de uma consagração, ou seja, os educadores oferecem todo o que lhes é possível e o amor lhes exige. Isso supõe desinteresse no serviço, e também a renúncia e toda busca de si mesmos. (Caderno MEL 27, p.48)</li> <li>• A espiritualidade lassaliana é para todos os que desejam compartilhar a missão. Uma espiritualidade para educadores que busca unir e integrar a missão de anunciar Jesus Cristo com a missão de ensinar. É uma espiritualidade que não tolera dicotomias entre espiritual e profissional. É uma espiritualidade para aqueles que modelam os corações e as mentes dos jovens. Uma espiritualidade que celebra a presença de Deus, um Deus continuamente ativo no mundo, criador, que continua dizendo sua palavra. É uma maneira de viver conscientemente na presença de Deus que está presente na comunidade, nos educadores, nos alunos, na relação educativa. (Caderno MEL 27, p.59-60)</li> <li>• Espiritualidade centrada na Palavra de Deus. “Deixar que Deus brilhe através de sua Palavra”. (Caderno MEL 27, p.60)</li> <li>• Relação entre educador e educando não somente em nível de educação, mas também em nível de coração é uma característica da vocação lassaliana. Uma relação educativa onde cada educador procura mover os corações.</li> <li>• Em sua espiritualidade, os lassalianos cooperam com Deus na obra de salvação de seus alunos. Celebram a Deus que lhes confiam uma missão como instrumentos e mediadores, ferramentas nas mãos de Deus para o bem dos seus alunos.</li> </ul>
--	--	--	--

**Caderno MEL 26**

<b>Caderno MEL 26</b> Multiculturalidad e Inmigración Criterios para la Escuela Lasaliana	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas Emergentes</b>	<b>Ideias centrais</b>
Belisario Sánchez Martín, fsc José M <sup>a</sup> Martínez Beltrán, fsc		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura das Comunidades Educativas para as necessidades educativas emanadas do processo de imigração</li> <li>• Diálogo intercultural que favoreça o encontro de cosmoviões e amplie o horizonte de quem dele participe</li> <li>• Educação para o respeito das diversidades culturais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multiculturalidade e Imigração. A educação intercultural supõe muito mais do que planejar estratégias educativas e implicar a toda a comunidade seus objetivos, supõe entender a própria cultura a partir da cultura dos demais... (Caderno MEL 26, p. 31)</li> <li>• Os centros educativos lassalistas devem estar aberto a todos, especialmente aos mais necessitados. No contexto atual os imigrantes pedem uma sensibilidade e olhar solidário (Caderno MEL 26, p.10)</li> <li>• ... a educação escolar deve ensinar que as culturas não se contrapõem e sim se complementam e enriquecem mutuamente. A escola lassalista tem um papel importante no encontro entre culturas majoritárias e minoritárias, colaborando na luta contar o</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Educar para o convívio com o diferente e a cultura da paz</li> <li>Formação de educadores para o contexto de multiculturalidade, interculturalidade.</li> </ul>	<p>racismo, xenofobia ou qualquer outro tipo de discriminação. Isso supõem propor uma verdadeira educação intercultural. Devemos apoiar a Declaração Universal da UNESCO que reafirma a convicção de que o diálogo intercultural é o melhor e garante a paz e convivência e ao mesmo tempo rechaça o choque de culturas (Caderno MEL 26, p.11)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Podemos falar em integração quando os imigrantes chegados a nosso país conservem sua identidade e estabeleçam contatos socioculturais com nossa cultura (Caderno MEL 26, p.15)</li> <li>Multiculturalidade e interculturalidade. Nunca como agora a escola tem formado parte do que se tem denominado aldeia global, um espaço de comunicação e de intercâmbio que se pode chamar de mundialização. O mundo tem se convertido numa grande praça, também em aula onde se movem gente de todas as culturas e etnias (Caderno MEL 26, p.19)</li> <li>Quem está no mundo da educação pode construir uma sociedade e escola muito melhor: mais solidária, pacífica, democrática, tolerante, hospitaleira, mais intercultural (Caderno MEL 26, p.19)</li> </ul>
--	--	--	---

#### Caderno MEL 25

<b>Caderno MEL 25</b> La identidad hoy	<b>Concepção de Educador</b> <b>Lassalista</b>	<b>Demandas educativas</b> <b>emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Robert Comte, fsc			

#### Caderno MEL 24

<b>Caderno MEL 24</b> ONG católicas y CCIC Año Internacional de la Familia	<b>Concepção de Educador</b> <b>Lassalista</b>	<b>Demandas educativas</b> <b>emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
---	---	---	------------------------

#### Caderno MEL 23

<b>Caderno MEL 23</b> Asia 2004 La situación educativa	<b>Concepção de Educador</b> <b>Lassalista</b>	<b>Demandas educativas</b> <b>emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Andrew Gonzalez FSC			

#### Caderno MEL 22

<b>Caderno MEL 22</b> “Ya es hombre quien lo será”	<b>Concepção de Educador</b> <b>Lassalista</b>	<b>Demandas educativas</b> <b>emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
--	---	---	------------------------

### Caderno MEL 21

<p><b>Caderno MEL 21</b> Una práctica lassaliana: la presencia de Dios</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Associado</li> <li>• Mestre</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração entre cultura acadêmica, fé e vida</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lembrança da presença de Deus</li> <li>• Reconhecer e recordar a presença de Deus é um elemento centrais da espiritualidade lassaliana (sinal distintivo). Além de um caráter espiritual recordar-se da presença de Deus é uma forma de recordar o potencial ilimitado de cada pessoa que encontramos, nos manter centrados no que é bom. “todo o encontro com um aluno é um encontro com Deus (Caderno MEL 21, p.21)</li> <li>• Recordar a presença de Deus era uma forma de ajudar os Mestres e alunos a dar-se conta da importância do que estavam realizando na escola (Caderno MEL 21, p.22)</li> <li>• Afortunadamente o uso dessa oração parece estar mais estendida agora nos últimos tempos, unindo a geração atual de lassalianos com as gerações que responderam a esse convite a mais de 300 anos (Caderno MEL 21, p.24)</li> <li>• Formando parte do espírito de fé, o exercício da presença de Deus desempenha um papel capital na vida interior do lassaliano (Caderno MEL 21, p.45-46)</li> <li>• A educação querida por João Batista de La Salle para os alunos de suas escolas tem por objetivo formar “verdadeiros cristãos” (MF 171,3,2), “verdadeiros discípulos de Jesus Cristo” (MF 116,2,2), “verdadeiros filhos de Deus e cidadãos dos céus” (MR 199,3,2), dando a eles “o verdadeiro espírito do cristianismo” (MF 159,1,2). Toda sua pedagogia está elaborada nesse sentido.</li> </ul>
<p>Jacques Goussin, fsc</p>			

### Caderno MEL 20

<p><b>Caderno MEL 20</b> Reunión Inter capitular, Mayo 2004 El Servicio Educativo de los Pobres</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmãos</li> <li>• Leigos</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovar estruturas educativas para atender às crianças e jovens excluídos dos benefícios da globalização tanto em países ricos como em países pobres</li> <li>• Novas necessidades tem exigido novas respostas</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serviço educativo aos pobres</li> <li>• Missão educativa lassalista hoje</li> <li>• Associação para a missão (lutar juntos pelo direito das crianças)</li> <li>• Inventar respostas novas que respondam às mudanças sociais, econômicas e políticas dos povos onde estamos presentes com nossas obras educativas.</li> </ul>
<p></p>			

### Caderno MEL 19

<p><b>Caderno MEL 19</b> La educación integral</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p>	<p><b>Ideias Centrais</b></p>
--	--	--	-------------------------------

### Caderno MEL 18

<p style="text-align: center;"><b>Caderno MEL 18</b> Ministros y Servidores de la Palabra</p>	<p style="text-align: center;"><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Demandas educativas Emergentes</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Ideias centrais</b></p>
<p style="text-align: center;">Álvaro Rodríguez Echeverría, FSC Superior General</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador</li> <li>• Irmão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar para a interioridade e transcendência</li> <li>• Educação/formação da juventude para uma vida com sentido (projeto de vida)</li> <li>• Formação de educadores “adultos” que sejam referência de uma vida realizada e feliz para as novas gerações</li> <li>• Educar para o diálogo ecumênico e inter-religioso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evangelização que brota da experiência de Deus</li> <li>• Vida cristã baseada na experiência pessoal de seguimento a Jesus Cristo</li> <li>• Educador ministro de Jesus Cristo. “Não deveis duvidar de que é grande o Dsm de Deus a graça que os tem encarregado de instruir as crianças e anunciar-les o Evangelho e educá-los no espírito da religião” (MR 201,1).</li> <li>• O futuro da humanidade está nas mãos daqueles que sejam capazes de transmitir a novas gerações, razões para viver e para ter esperança (GS 31).” (Caderno MEL 18, p.08)</li> <li>• O mais importante para a evangelização hoje não é somente transmitir uma doutrina, oferecer uma moral, facilitar umas práticas religiosas. O primoritário é reviver a experiência dos primeiros discípulos na sua relação de amizade, proximidade, confiança com Jesus. (Caderno MEL 18, p.10-11)</li> <li>• A educação cristã tem um papel importantíssimo na realidade atual, uma educação capaz de humanizar e colaborar na construção de uma sociedade mais participativa, fraterna, convertendo o educando em sujeito ativo não apenas do seu próprio desenvolvimento, mas também a serviço do desenvolvimento da sociedade que integra (Caderno MEL 18, p.23)</li> <li>• A escola lasallista é lugar privilegiado para colocar em prática o serviço aos mais pobres.</li> <li>• A espiritualidade lasallista da encarnação unifica corpo e alma, profano e sagrado, escola e catequese, promoção humana e evangelização. (Caderno MEL 18, p.25)</li> <li>• Criar un entorno educativo centrado na abertura intercultural e inter-religiosa e por outra parte sensibilizar os jovens cristãos a fidelidade evangélica e eclesial (Caderno MEL 18, p.34)</li> <li>• O mundo de hoje necessita testemunhas e sinais que lhe abram a transcendência. A educação precisa ajudar os jovens no encontro com Deus em seu próprio interior. La Salle dizia que que os jovens aprendem mais pelo que vem do que pelo que ouvem, pois o exemplo produz muito maior impressão do que as palavras na mente e no coração, principalmente das crianças que se formam imitando o exemplo de seus mestres... (MR 202,3).</li> <li>• Oportunizar aos jovens uma escuta atenta de suas angústias e medos. Uma escuta compreensiva que os ajude a compreender-se e se colocar a caminho; comunidades educativas capazes de acolhê-</li> </ul>

			los e orientá-los, escolas atentas às suas inquietudes e dúvidas e ao mesmo tempo capaz de provocar olhar para o semelhante... Desafiá-los a comprometer-se com a construção de um mundo mais humano, fraterno, solidário (Caderno MEL 18, p.41)
--	--	--	---

**Caderno MEL 17**

<p><b>Caderno MEL 17</b> La catequesis en la historia lasaliana</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Catequista</li> <li>• Colaborador Leigo</li> <li>• Educador</li> <li>• Educador Cristão</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O educador lassalista integra progresso cultural com anúncio do Evangelho</li> <li>• Educadores que vivenciem a missão educativa lassalista mais como um ministério do que como um trabalhador da educação</li> <li>• Formação permanente dos educadores lassalista</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evangelización y catequesis en sociedades plurales. Inculturación, ecumenismo y diálogo inter-religioso.</li> <li>• Missão partilhada (Irmãos e Leigos)</li> <li>• Serviço Educativo aos pobres</li> <li>• O educador lassalista, ao exercer o ministério da educação cristã, conjuga o progresso cultural e o anúncio do evangelho, é educador e catequista.</li> <li>• A juventude necessita de líderes espirituais e estes devem ser os Irmãos e educadores lassalianos. (Caderno MEL 17, p. 51)</li> <li>• Convém reconhecer que muitos dos Leigos e Irmãos que trabalham nas obras educativas lassalistas não compreendem seu trabalho como um ministério e ao mesmo tempo há um grupo significativo que exerce conscientemente como um ministério da educação cristã (Caderno MEL 17, p. 51)</li> <li>• Recorrendo a tradição do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é fácil notar que as funções não podem ocorrer em separado. O Irmãos, o educador lassalista; é educador e catequista, unidas ambas funções no ministério da educação cristã (Caderno MEL 17, p. 53). O ensino profano e a educação da fé andam juntas, nem escola sem catecismos, nem catecismos sem escola. (Caderno MEL 17, p. 54)</li> <li>• Escola é instrumento privilegiado e campo preferido para educar humana cristianamente os jovens. Uma escola que se considere cristã deve ser lugar de evangelização (Caderno MEL 17, p. 55)</li> <li>• O testemunho e influência dos educadores na escola cristã independe da religião e cultura própria. A educação em valores humanos como a justiça, paz, solidariedade, fraternidade transcende crenças particulares e culturas.</li> </ul>
<p>José María Pérez Navarro, fsc</p>			

### Caderno MEL 16

<b>Caderno MEL 16</b> Presencias Lasallistas	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas Emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de professores</li> <li>• Acolher e integrar imigrantes</li> <li>• Atender jovens que não encontram sentido para viver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolher a imigrantes e promover a integração, educando na tolerância e diálogo intercultural e inter-religioso</li> <li>• Apoiar os jovens no processo de educação na fé para que experimentem novos valores e que estes lhes ajudem a dar sentido a vida (Caderno MEL 16, p. 18)</li> <li>• Apoiar de maneira especial aos jovens que, dentro de nossos próprios centros educativos, apresentam dificuldades escolares, provocados muitas vezes por outro tipo de problema que afetam seu desempenho acadêmico e também o desenvolvimento como um todo.</li> <li>• Aportar processos de formação social e profissional para aqueles grupos ou pessoas que não são reconhecidos e sofrem exclusão social e laboral (Caderno MEL 16, p. 18-19)</li> <li>• Apoiar programas que favoreçam a superação das desigualdades de desempenho escolar, principalmente, no contexto de pobreza e abandono do poder público.</li> </ul>

### Caderno MEL 15

<b>Caderno MEL 15</b> La Pertenencia Asociativa Consideraciones sociológicas	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas Emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Juan A. Rivera Moreno, fsc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Leigo</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação lassaliana entre Irmãos; associação lassaliada de Irmãos e Leigos (família lassalista, comunidade de fé: formar uma comunidade educativa que assume junto a missão de educar humana e cristãmente as crianças e jovens.)</li> <li>• Comunidade, missão e espiritualidade</li> <li>• O Irmão já não se associará a outros irmãos para a missão, mas também o fará com outras pessoas que por sua vez possuem outras formas de pertencimento a missão (Leigos). (Caderno MEL 15, p. 19)</li> <li>• Associação entre Irmãos e Leigos para manter juntos as escolas a serviço dos pobres</li> </ul>

### Caderno MEL 14

<b>Caderno MEL 14</b> Voluntariado Misionero Lasallista El Salto, Pueblo Nuevo, Durango, México	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Lorenzo González Kipper, fsc.			

### Caderno MEL 13

<b>Caderno MEL 13</b> El diálogo judeo-cristiano Una propuesta para las instituciones de La Salle	<b>Concepção de Educador Lassalista</b>	<b>Demandas educativas emergentes</b>	<b>Ideias Centrais</b>
Edwin Arteaga Tobón, fsc			

### Caderno MEL 12

<b>Caderno MEL 12</b> La Guía de las Escuelas Cristianas Proyecto de educación humana y cristiana	<b>Concepção de Educador Lassalista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Mestre</li> </ul>	<b>Demandas educativas Emergentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação integral</li> <li>• Formação de professores nas dimensões humana, cristã e da pedagogia lassaliana</li> <li>• Transcendência do trabalho educativo compreendido como vocação, mais do que como profissão</li> <li>• Qualidade da relação professor e aluno</li> <li>• Educar os estudantes para a interioridade</li> <li>• Qualidade do acompanhamento pedagógico e pessoal dos estudantes</li> </ul>	<b>Ideias centrais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Guia das Escolas Cristãs – Projeto de educação humana e cristã – Três elementos: o serviço aos jovens, a dimensão associativa da ação e a busca de uma educação humana e cristã integral</li> <li>• Educação integral</li> <li>• Formação dos professores</li> <li>• La Salle e os primeiros Irmãos inventaram uma nova escola, diferente das que já existiam. Seu trabalho foi prático e indutivo; partiram das necessidades dos jovens tal como eles as perceberam e buscaram oferecer respostas a elas. (Caderno MEL 12, p. 07)</li> <li>• Um projeto educativo que respeitava os ritmos, os níveis, as capacidades e inclusive os projetos de futuro de cada aluno. Partindo de um exame inicial determinava-se o nível de partida, além do desenvolvimento da leitura, escrita e aritmética através de uma avaliação mensal se observavam comportamentos e atitudes dos alunos. (Caderno MEL 12, p. 08)</li> <li>• No Guia, como em outros escritos São João Batista de La Salle, os alunos não são considerados nunca como meros estudantes. São pessoas que merecem toda consideração e respeito (Caderno MEL 12, p. 08).</li> <li>• <b>Conhecimento profundo do aluno:</b> Relação educativa carregada de lucidez, afeto, confiança, cordialidade. La Salle utiliza termos fortes: amor, carinho e ternura para caracterizar esta relação. “Frente as necessidades sociais, afetivas e espirituais do aluno, está atitude exemplar do Mestre constitui um meio privilegiado de humanização, libertação e evangelização dos jovens, porque esse triplo objetivo educativo não pode ser alcançado senão pela experiência do amor humano verdadeiro (Caderno MEL 12, p. 09)</li> <li>• Na escola lassalista o aluno sempre é um sujeito ativo, responsável por seu próprio desenvolvimento. Participativo do processo educativo num sentido mais amplo, nunca é um sujeito ativo (Caderno MEL 12, p. 09-10).</li> </ul>
Léon Lauraire, fsc			

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação é uma preocupação e atenção constante na escola de La Salle. Uma responsabilidade pessoal e coletiva.</li> <li>• O trabalho do educador é assumido como serviço, como vocação: “[...]Al entrar en la “Sociedad de las Escuelas Cristianas” cada uno tenía conciencia clara de comprometerse radicalmente en el servicio de los hijos de los artesanos y los pobres. Era un compromiso al que se sentía llamado: era su vocación.” (Caderno MEL 12, p.10)</li> <li>• <b>Pedagogia preventiva levada</b> a cabo pelos educadores no processo de formação. O Guia está repleto de orientações práticas sobre a disciplina, cuidados e vigilância por parte dos Mestres para garantir a eficácia dos processos de formação inicial dos alunos.</li> <li>• <b>Vigilância como manifestação de zelo:</b> o educador dever permanecer vigilante primeiro sobre si mesmo, sobre o entorno educativo e sobre o aluno diretamente para descobrir as manifestações de sua evolução e intervir a tempo com conselhos apropriados (Caderno MEL 12, p.16) A dimensão pedagógica da vigilância aponta sobretudo para: assegurar a qualidade e solidez do aprendizado; sustentar e despertar a atenção; criar uma ambiente de silêncio próprio ao trabalho de todos; estabelecer uma pedagogia adaptada (Caderno MEL 12, p.17)</li> <li>• <b>O conhecimento personalizado do aluno</b> pelo educador é elemento fundamental do pensamento pedagógico, pois não há verdadeira ação educativa que não se baseie no conhecimento personalizado. Esse conhecimento pode ser descrito como: observação lúcida e realista da pessoa e sua situação; confiança profunda, que não se desespera jamais e provoca um dinamismo criativo; visão ambiciosa e otimista, que persevera apesar das dificuldades; relação cordial e afetuosa, que busca “tocar o coração” e não somente a inteligência; serviço desinteressado dos projetos dos jovens; convite a superação, porque se trata de chegara a autonomia responsável, a verdadeira liberdade interior (Caderno MEL 12, p. 20)</li> </ul>
--	--	--	---

**Caderno MEL 11**

<p><b>Caderno MEL 11</b> Escuela lasaliana y educación popular ¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento mais profundo da comunidade escolar e do seu entorno</li> <li>• Diálogo como elemento</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação popular</li> <li>• Experiência da Escola Fundamental La Salle Sapucaia do Sul e do Distrito Argentina-Paraguay</li> <li>• Construção do complexo e eixos temáticos a partir da escuta das vozes da comunidade escolar</li> </ul>
--	--	---	--

Patricio Bolton, fsc		central do processo educativo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação e envolvimento dos diferentes atores da comunidade na vida da escola</li> <li>• Formação de consciência crítica e espírito investigativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Processo educativo como ato de diálogo, negociação cultural, construção de novos horizontes de compreensão da realidade social, política, econômica e cultural</li> <li>• Metodologia participativa e investigativa</li> <li>• Comunidade e seus distintos saberes</li> </ul>
-------------------------	--	---	--

### Caderno MEL 10

<b>Caderno MEL 10</b> Unidad de los cristianos y ministerio lasaliano	<b>Concepção de Educador Lassalista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador</li> <li>• Professor</li> <li>• Agente de pastoral</li> </ul>	<b>Demandas educativas Emergentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação da escola lassalista na perspectiva do diálogo inter-religioso e ecumênico</li> <li>• Escola como espaço de encontro de líderes de diferentes igrejas como forma de compartilhar a riqueza espiritual de cada uma</li> <li>• Formação de educadores lassalistas em cursos com caráter ecumênico</li> <li>• O enfrentamento da pobreza e do respeito dos direitos das crianças requer maior unidade entre as igrejas sejam elas cristãs ou não.</li> <li>• Superação da ignorância e preconceitos entre diferentes expressões religiosas</li> </ul>	<b>Ideias Centrais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ministério Lassaliano</li> <li>• Diálogo inter-religioso e ecumenismo. A dimensão religiosa da escola lassaliana e seu programa ecumênico não pode ficar relegado aos professores de Ensino Religioso. Os professores de Ensino Religioso têm que ser efetivos em suas qualidades relacionais e capazes de mover os corações de seus alunos (Caderno MEL 10, p. 34)</li> <li>• As universidades lasalianas proporcionam possibilidade de investigação e serviço na comunidade que fomenta a unidade dos cristãos. A preparação de catequistas é uma vocação específica de instituições lassalistas de Ensino Superior, seus programas de formação terão caráter ecumênico, como orientam as diretrizes da Igreja Católica.</li> </ul>
Jeffrey Gros, fsc			

### Caderno MEL 8/9

<b>Caderno MEL 8/9</b> Itinerario del Educador	<b>Concepção de Educador Lassalista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educador</li> <li>• Professor</li> <li>• Profissional da educação</li> </ul>	<b>Demandas educativas Emergentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação na pedagogia e espiritualidade lassaliana para que os educadores lassalistas compreendam a</li> </ul>	<b>Ideias centrais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Identidade do educador</b> compreendida como “trabalhador da educação” para satisfazer suas necessidades; identidade compreendida como necessidade de reconhecimento social, tem domínio da matéria que ensina e consciência de suas competências</li> </ul>
---	---	---	---

<p>Antonio Botana, fsc</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocacionado</li> <li>• Irmão</li> </ul>	<p>sua ação educativa numa perspectiva imanente e transcendente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atenção as necessidades concretas das crianças e jovens de hoje</li> <li>• Despertar nos jovens uma reflexão crítica sobre os processos de massificação, individualismo, materialismo e indiferença social</li> <li>• Formação para a justiça social e garantia dos direitos fundamentais das crianças</li> </ul>	<p>personais; identidade compreendida como sentido de vida (vocação), como serviço dispensado aos alunos muito além dum fazer pragmático da sala de aula, compromisso com a educação e o desenvolvimento das pessoas que lhe são confiadas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a identidade do educador integra aspectos laborais, profissionais e vocacionais, referido as distintas necessidades que a pessoa precisa satisfazer para realizar-se plenamente em sua identidade (Caderno MEL 8/9, p. 10)</li> <li>• Educador vocacionado e manutenção do projeto educativo lassalista (identidade do educador e projeto educativo são interdependentes). A pior tentação para um educador é crer no fato de que ser fiel aos programas acadêmicos é suficiente para cumprir bem sua responsabilidade de educador[...]" (Caderno MEL 8/9, p. 77)</li> <li>• Projeto educativo lassalista – Escola que visa a formação integral e cristã dos alunos, acolhedora, disciplinada, focada nas necessidades reais dos alunos, com educadores que conhecem seus alunos e os acompanham de forma personalizada e que apresentem Jesus Cristo aos seus alunos através dos ensinamentos e, principalmente, de seu próprio exemplo de vida.</li> <li>• A associação para a missão educativa surge como resposta às necessidades concretas das crianças e jovens. Porém, para captar tais necessidades é necessário que os educadores lassalistas sejam sensíveis e tenham um atento para essa realidade, ou seja, “olhar com os olhos da fé” ou “olhar com os olhos de Deus”. Quando vivemos esta dimensão desde a fé podemos falar “consciência ministerial”, de sentir-se “instrumento” na Obra de Deus, de trabalhar como “representante”, “embaixador”, “ministro de Deus”, utilizando expressões de São Paulo: “A única coisa que fazemos é colaborar com Deus [...]” (Caderno MEL 8/9, p. 109)</li> <li>• Associação lassaliada: Quando nos descobrimos uns aos outros como pessoas, e não somente como elementos de uma equipe de trabalho, então estamos preparados para entender o que dizemos com o termo “missão”. O que fazemos não é somente uma “tarefa”, ainda que se trate de uma tarefa educativa (Caderno MEL 8/9, p. 108). Portanto, a Asociación lasaliana se constituiu, antes de tudo, não como uma equipe de trabalho, mas sim como uma comunhão de pessoas que se sentem chamadas por Jesus Cristo e enviadas para representá-lo (Caderno MEL 8/9, p. 124)</li> <li>• Formação da interioridade tanto dos educadores quanto dos alunos. A comunidade é o meio privilegiado para vivenciar essa experiência.</li> </ul>
----------------------------	--	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola lassalista integra formação humana e cristã. Os valores são vistos sempre na perspectiva do amor cristão (Caderno MEL 8/9, p. 93). A comunidade representa o conteúdo e o método de nosso projeto educativo. A comunidade é também o sujeito desse projeto (Caderno MEL 8/9, p. 115). A comunidade une as pessoas por dentro, em sua interioridade e não simplesmente em suas funções. Se busca assim sentimentos comuns. É um “ser juntos” que conduz a “realizar-se juntos”, em solidariedade uns com os outros. (Caderno MEL 8/9, p. 116)</li> <li>• Três dinamismos interdependentes na vida de uma comunidade educadora lassalista: a valorização das pessoas; a comunhão de pessoas e a corresponsabilidade.</li> </ul>
--	--	--	---

### Caderno MEL 7

<b>Caderno MEL 7</b> Prioridad a los Pobres Las Escuelas San Miguel en los Estados Unidos	<b>Concepção de Educador Lassalista</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Colaborador Leigo</li> </ul>	<b>Demandas educativas Emergentes</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunizar uma educação que favoreça maior grau acadêmico</li> <li>• Tornar a escola lassalista acessível àqueles que realmente necessitam, os menos favorecidos, as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social</li> <li>• Uma educação que promove o serviço aos outros</li> <li>• Uma educação que ensina técnicas de vida responsável</li> <li>• Uma educação que fomenta o desenvolvimento social e as relações interpessoais</li> <li>• Responsabilidade de educar o aluno em sua totalidade e de comprometer-se com toda a família.</li> <li>• Uma educação/escola que toque e mova o coração dos estudantes</li> <li>• Um olhar personalizado e de acompanhamento do desenvolvimento dos</li> </ul>	<b>Ideias Centrais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimento Escolas São Miguel</li> <li>• Voluntariado Lassalista</li> <li>• Missão compartilhada</li> <li>• “Associados ao serviço educativo dos pobres”</li> <li>• Nuestra escuela es el sitio donde el milagro de mover los corazones de los alumnos ocurre directa, profunda y diariamente, en general y a todos los niveles.</li> </ul>
--	--	---	--

		estudantes	
--	--	------------	--

### Caderno MEL 6

<p><b>Caderno MEL 6</b> Educación escolar y cultura religiosa Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela</p> <p>Flavio Pajer, fsc</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar para o respeito a pluralidade religiosa</li> <li>• Aprender a conviver (UNESCO)</li> <li>• Educar para a pertinência do religioso nas diversas culturas humanas. Apresentar os problemas fundamentais de sentido da transcendência a fim de que a pessoa possa assumir uma identidade aberta a alteridade, capaz de dialogar com identidades diferentes</li> <li>• Educar a identidade num contexto de alteridade (Caderno MEL 6, p. 10)</li> <li>• Formação de professores</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura religiosa aceita no meio acadêmico</li> <li>• Ensino Religioso que ensina sobre o fenômeno religioso</li> <li>• Processos de secularização</li> <li>• O proselitismo não tem mais espaço no ambiente escolar</li> <li>• Sociedade europeia pos-cristã e pluralista</li> <li>• Racionalidade técnico-científica e instrumental como forma de poder</li> <li>• Estado de direito, liberdade de consciência, autonomia enquanto convicções religiosas e opções políticas (Caderno MEL 6, p. 8-9)</li> <li>• Professor de Ensino Religioso não pode ser confundido com catequista</li> </ul>
---	--	---	---

### Caderno MEL 5

<p><b>Caderno MEL 5</b> Escuchar a los jóvenes La Experiencia Australiana</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas emergentes</b></p>	<p><b>Ideias Centrais</b></p>
---	--	--	-------------------------------

### Caderno MEL 4

<p><b>Caderno MEL 4</b> La Innovación Educativa Lasaliana</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Colaboradores</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação pedagógica e educativa para atender às necessidades das crianças e dos jovens</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inovação educativa lassalista se dá em nível pessoal e institucional</li> <li>• Apesar do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs ter um perfil institucional estruturador há espaço para a inovação educativa</li> <li>• “Por esta razón es legítimo preguntarse si –como Hermanos y Colaboradores lasalianos– estamos suficientemente cercanos a las</li> </ul>
---	---	---	---

Nicolas Capelle fsc		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de estruturas educativas adequadas para atender o perfil das crianças, jovens edultos contemporâneos</li> </ul>	<p>necesidades de los que encontramos, si los comprendemos desde su interior. Esto reclama tiempo, paciencia, y en todos los casos, un desplazamiento cultural para que arriesguemos mentalmente, espiritualmente, algo de nosotros mismos.” (Caderno MEL 4, p. 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Breças da inovação educativa lassalista: “Pero hay que haber recibido en pleno corazón el golpe y la herida de los niños pobres, abandonados a sí mismos; o la desesperanza de padres perdidos en su papel educativo; o el extravío de maestros embarrados en su trabajo al que no encuentran sentido; o la pobreza cultural de jóvenes/adultos mal embarcados en la vida; o la pérdida de substancia vital de grupos étnicos o sociales que se marchitan.” (Caderno MEL 4, p. 10)</li> </ul>
---------------------	--	--	---

### Caderno MEL 3

<p><b>Caderno MEL 3</b> Cuando la Escuela se acerca a los niños</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Colaborador</li> <li>• Professor</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia contextualizada</li> <li>• Escuta atenta e pedagógica das necessidades reais das crianças e jovens</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escola próxima das necessidades reais das crianças e jovens</li> <li>• Qualidade da relação pedagógica entre professor e aluno</li> </ul>
Claire Guerin-Lesueur			

### Caderno MEL 2

<p><b>Caderno MEL 2</b> ASOCIACIÓN LASALIANA: EL RELATO CONTINÚA</p>	<p><b>Concepção de Educador Lassalista</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Irmão</li> <li>• Colaborador</li> </ul>	<p><b>Demandas educativas Emergentes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecer o processo de associação para a missão</li> </ul>	<p><b>Ideias Centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação é mais uma oferenda do que um contrato. Nessita de sinais visíveis para se institucionalizar.</li> <li>• Associar-se é participar de uma identidade coletiva: compartilhar, pertencer de forma corresponsável, complementariedade.</li> <li>• Associação lassaliana. Alguns Colaboradores já trilharam um longo caminho de participação na missão lassalista e se sentem chamados a aprofundar e participar do carisma de forma mais plena:</li> <li>• Associação: As experiências configuradoras de identidade lassalista compreendem: a) “El estar asociado, en comunión, con personas concretas para la misión, y no simplemente el trabajar en equipo u organizadamente; b) El estar dedicado, desde la gratuidad, a los pobres, y no simplemente a los Jóvenes; c) El haber compartido la experiencia y el encuentro de Dios, el sentimiento de estar consagrado como instrumento en la Obra de Dios, el sentido profundo del ministerio, y no simplemente el haber rezado junto a otras personas e d) El sentirse acompañado desde la Asociación en</li> </ul>
Antonio Botana fsc			

			<p>el discernimiento de la vida a la luz del Espíritu; [...]” (Caderno MEL 2, p. 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A associação lassalista se constitui, antes de tudo, não como uma equipe de trabalho, mas como uma comunhão de pessoas que se sentem convocadas por Jesus Cristo e enviadas para representá-lo. (Caderno MEL 2, p. 26)</li> </ul>
--	--	--	---

**Caderno MEL 1**

<p><b>Caderno MEL 1</b>  Caminar hacia 2006:  ASAMBLEA  INTERNACIONAL DE  LA MISIÓN  EDUCATIVA  LASALIANA</p>	<p><b>Concepção de Educador  Lassalista</b></p>	<p><b>Demandas educativas  emergentes</b></p>	<p><b>Ideias Centrais</b></p>
---	---	---	-------------------------------

Fonte: Elaborado pelo autor apartir da análise documental, 2019.

## APÊNDICE E – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano

Quadro 28 – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano

<b>Concepção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lassalistas</li> <li>• Professor</li> <li>• A comunidade</li> <li>• Irmãos e Leigos</li> <li>• Educadores lassalistas</li> </ul>
<p><b>Ideias centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fidelidade ao Fundador</li> <li>• Discernir a vontade de Deus</li> <li>• Atualizar o legado de São João Batista de La Salle e da primeira comunidade de Irmãos através das opções e práticas educativas.</li> <li>• Chamados a ser coração, memória e garantia do carisma...</li> <li>• Compromisso em dar respostas educativas concretas a um grande número de crianças, jovens e adultos.</li> <li>• “Junto a outros, o professor forma uma comunidade educativa dinâmica que partilha projetos, tarefas...”</li> <li>• Professor tem o propósito de melhorar diariamente sua competência e ação educativa.</li> <li>• “o professor, como mediador do processo de aprendizagem”. (RELAL, 2011, p. 11).</li> <li>• A Comunidade que educa e aprende.</li> <li>• Professores protagonistas de mudança.</li> <li>• A formação dos professores, uma prioridade</li> <li>• Professores: produção e geração de conhecimento pedagógico</li> <li>• Dignificação do magistério</li> <li>• Diagnóstico sobre a situação do magistério</li> <li>• Políticas públicas de valorização do magistério</li> <li>• Vocação docente e condições pedagógicas e trabalhistas</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise documental, 2019.

## APÊNDICE F – Proposta Educativa Lassalitada Província La Salle Brasil-Chile

Quadro 29 – Proposta Educativa Lassalitada Província La Salle Brasil-Chile

<p><b>Concepção</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lassalistas</li> <li>• Educadores</li> <li>• Educadores Lassalistas</li> <li>• Partícipes e cooperadores na construção do Reino de Deus</li> <li>• Irmãos</li> <li>• Colaboradores</li> <li>• <i>Como irmãos e irmãs em Cristo</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Ideias centrais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educadores se manterem criativamente fiéis à herança pedagógica lassalista</li> <li>• Assumir pessoal e comunitariamente a Proposta Educativa Lassalista</li> <li>• “Reconhecer que somos Igreja, comunidade e Povo de Deus” Construção do Reino de Deus...</li> <li>• Formar integralmente as pessoas e transformar a sociedade por meio da educação.</li> <li>• a atualização e o fortalecimento de itinerários de formação para todos os Lassalistas</li> <li>• a formação e o acompanhamento sistemático dos educadores</li> <li>• mediação pedagógica do educador</li> <li>• Construir fraternidade</li> <li>• Responsabilidade ecológica</li> <li>• A educação lassalista forma a dimensão estética dos educadores</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pelo autor apartir da análise documental, 2019.