



JARDELINO MENEGAT

**O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA E OS MARCOS REGULATÓRIOS DE
EDUCAÇÃO: PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

CANOAS, 2016

JARDELINO MENEGAT

**O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA E OS MARCOS REGULATÓRIOS DE
EDUCAÇÃO: PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento

CANOAS, 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M541i Menegat, Jardelino.

O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação: [manuscrito]: pilares para uma educação de qualidade / Jardelino Menegat. – 2016.
347 f.: il.; 30 cm.

Tese (doutorado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.
“Orientação: Profª Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento”.

1. Educação. 2. Educação - qualidade. 3. Rede La Salle.
4. Educação – marcos regulatórios. I. Sarmiento, Dirléia Fanfa.
II. Título.

Bibliotecário responsável: Cristiane Pozzebom - CRB 10/1397

JARDELINO MENEGAT

**O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA E OS MARCOS REGULATÓRIOS DE
EDUCAÇÃO: PILARES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle Canoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

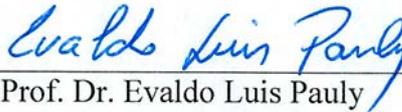
Aprovado pela Banca Examinadora em 15 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA:



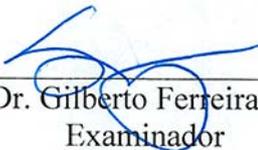
Prof.^a. Dr.^a. Dirléia Fanfa Sarmiento
Presidenta da Banca

Centro Universitário La Salle - UNILASALLE



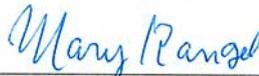
Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
Examinador

Centro Universitário La Salle - UNILASALLE



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Examinador

Centro Universitário La Salle - UNILASALLE



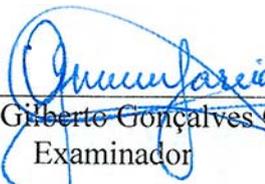
Prof.^a. Dr.^a. Mary Rangel
Examinadora

Universidade Federal Fluminense - UFF



Prof.^a. Dr.^a. Esther Caldiño Mérida
Examinadora

Universidad La Salle México - ULSA



Prof. Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Examinador

Universidade Católica de Brasília – UCB



Eu, Jardelino Menegat, com os meus pais Cristiano Léo Menegat e Líbera Maria Barcaro Menegat (*in memoriam*).

Dedico este estudo aos meus pais, Cristiano Léo e Líbera Maria (in memoriam), que acreditaram em mim, apoiando-me na decisão de ser Irmão Lassalista, vocação esta que me oportunizou estudar e chegar ao doutorado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelas oportunidades desafiadoras e de crescimento.

Aos meus pais, Cristiano Léo Menegat e Líbera Maria Barcaro Menegat (*in memoriam*), pelos valores e princípios cristãos que em mim cultivaram.

Aos meus irmãos, irmãs, cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, por nossa fraternidade.

Aos Irmãos Lassalistas, especialmente aos Irmãos da Comunidade La Salle Abel (Niterói –RJ), à Comunidade Acadêmica do Unilasalle – RJ e às Comunidades Educativas do Colégio La Salle Abel e a Escola La Salle Rio de Janeiro (Niterói – RJ) pela colaboração e compreensão para com minhas presenças e ausências em razão dos estudos do doutorado.

Ao Professor João Angelo Lando, pela revisão do texto da tese.

Aos Irmãos Blásio Donato Hillebrand e Aldo Arturo Aedo Aliaga, pelas traduções dos resumos para o Inglês e Espanhol, respectivamente.

À bibliotecária Cristiane Pozzebom, do Centro Universitario La Salle – Unilasalle (Canoas - RS), pela formatação e adequação dentro das normas técnicas ABNT.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle (Canoas – RS) pelo apoio, compreensão e ajuda.

Aos colegas do curso de Doutorado em Educação, pelo apoio e estímulo recebidos durante as aulas e por meio da comunicação eletrônica.

Aos Professores Doutores Evaldo Luis Pauly e Gilberto Ferreira da Silva (UNILASALLE), Gilberto Garcia (UCB), Mary Rangel (UFF) e Esther Caldiño Mérida (ULSA), por terem aceitado participar da Banca de Defesa da Tese, contribuindo com suas experiências acadêmicas científicas.

À incansável e desafiadora orientadora desta tese, Professora Doutora Dirléia Fanfa Sarmiento, por acreditar em minhas possibilidades e por me desafiar e ajudar, e assim tornar possível este estudo.

Enfim, a todos aqueles que, de uma ou de outra maneira, souberam dar sua contribuição, mesmo no anonimato, para que este estudo pudesse chegar ao resultado transcrito nesta tese.



São João Batista de La Salle

Tudo para a maior glória de Deus, o maior serviço à Igreja, minha perfeição, a salvação das almas, tais são os alvos que devo propor-me e os fins que me devem orientar.

(LA SALLE, RC 15,2)

RESUMO

A pesquisa, de cunho documental, insere-se na linha de investigação *Formação de professores, teorias e práticas educativas* do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Canoas – RS). Tem como problemática investigativa: *Quais são os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, decorrentes das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) e quais os pressupostos teóricos que fundamentam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares?* Com base em tal problemática, formulamos a seguinte tese: *O Ideário Educativo Lassalista contempla o que preconizam os Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) relativos aos elementos que caracterizam a educação de qualidade, demonstrando que, em termos educacionais, a educação lassalista está na vanguarda.* O corpus investigativo do estudo foi composto pelos seguintes documentos: a) Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA), a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Regulatórios de Educação: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos, A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021 e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo. A incursão analítica no corpus investigativo resultou na identificação de cinco Pilares da Educação Lassalista: a) Revitalizar a Identidade e a Missão Educativa; b) Promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação; c) Efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida; d) Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras, e e) Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão. Os achados do estudo sinalizam para a confirmação da tese postulada e poderão contribuir para a reflexão acerca da educação de qualidade, como um direito de todos, independentemente se tal educação ocorra em instituições educativas de Educação Básica ou Superior, pública ou privada, confessionais ou não. Indicam, também, toda a caminhada realizada pelos lassalistas e os desafios e as perspectivas que ainda são colocados para que se mantenham fiéis à sua Missão e Identidade, os quais se concretizam por meio da efetivação do Ideário Educativo no cotidiano das Comunidades por eles mantidas. Por fim, almejamos que esta pesquisa contribua para: a) a revitalização da Educação na

Rede La Salle no Brasil, visando consolidá-la como referência em educação de qualidade em nível local, regional e nacional; b) o avanço dos estudos que possuem como centralidade discursiva e analítica a educação de qualidade; c) o desenvolvimento de novas pesquisas que discutam o tema em pauta, focando o cenário educacional lassalista nos âmbitos nacional e internacional.

Palavras-chave: Educação de Qualidade. Ideário Educativo Lassalista. Marcos Regulatórios de Educação. Pilares da Educação Lassalista.

ABSTRACT

The research, of documentary nature, is part of the line of research *Training of teachers, educational theories and practices* of the Graduate Program in Education of the La Salle University Center (Canoas – RS). It has as investigative problematic: *What are the Pillars of Lasallian Education in the La Salle Network in Brazil, due to approximations and distances among the ideology that characterize the quality education present in the Lasallian Educational Principles and in the Regulatory Frameworks of Education (international and national) and which are the theoretical assumptions underlying the themes addressed in each of these Pillars?* Based on this problem, we formulated the following thesis: *The Lasallian Educational ideology contemplates what the Regulatory Frameworks of Education advocates (international and national) related to the elements that characterize the quality of education, demonstrating that, in educational terms, the Lasallian education is at the forefront.* The investigative *corpus* of the study was composed by the following documents: a) Institute of the Brothers of the Christian Schools: Papers of the Lasallian Educational Mission (MEL), the Lasallian Regional Educational Project (PERLA), the Educational Proposal of the La Salle Brazil-Chile Province; b) Regulatory Frameworks of Education: Education for All: Fulfilling our Collective Commitments and the Education we want for the generation of the bicentennials: the Educational Goals 2021 and the National Education Plan (PNE). Data were analyzed using the Content Analysis Technique. The analytical investigative foray into the *corpus* resulted in the identification of the five Pillars of the Lasallian Education: a) revitalize the Identity and the Educational Mission; b) promote the human rights and work for the eradication of all forms of discrimination; c) conduct the educational practice of reception, care and an education that prepares for life; d) consolidate cooperation networks, providing educative communities, and e) manage, monitor and improve processes and management practices. The findings of the study point to the confirmation of the postulated theory and may contribute to the reflection on the quality of education as a right for all, regardless of whether such education takes place in educational institutions of Basic or Higher Education, public or private, religious or not. They also indicate all the journey held by the Lasallians and the challenges and prospects that are still placed in order to remain faithful to their Mission and Identity, which are realized through the adoption of the Educational Ideology in the day by day of the Communities maintained by them. Finally, we wish that this research will contribute to: a) the revitalization of the Education in the La Salle Network in Brazil aiming to consolidate it

as a reference in quality education at the local, regional and national level; b) the advancement of the studies that have as discursive and analytical centrality the quality of education; c) the development of new research that discusses the topic on the agenda, focusing on the Lasallian educational scenario in the national and international levels.

Keywords: Quality Education. Lasallian Educational Ideology. Regulatory Frameworks of Education. Pillars of Lasallian Education.

RESUMEN

La investigación, de carácter documental, se encuadra en la línea de investigación *Formación de profesores, teorías y prácticas educativas* del Programa de pos graduación en Educación del Centro Universitario La Salle (Canoas-RS). Tiene como problemática investigativa *¿Cuáles son los Pilares de la Educación Lasallista en la Red La Salle Brasil, derivados de las aproximaciones y de los distanciamientos entre los principios que caracterizan la educación de calidad presentes en el Ideario Educativo Lasallista y en los Marcos Regulatorios de Educación (internacionales y nacionales) y cuáles los presupuestos teóricos que fundamentan las temáticas contempladas en cada uno de esos Pilares?* Basado en esta problemática formulamos la siguiente tesis: *El Ideario Educativo Lasallista contempla aquello que preconizan los Marcos Reguladores de Educación (internacionales y nacionales) relativos a los elementos que caracterizan la educación de calidad, demostrando que, en términos educativos, la educación lasallista está en la vanguardia.* El corpus investigativo del estudio está compuesto por los siguientes documentos: a) Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas: Cuadernos de la Misión Educativa Lasallista (MEL), el Proyecto Educativo Regional Lasallista (PERLA), la Propuesta Educativa del Distrito La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Reguladores de Educación: Educación para Todos: Cumpliendo nuestros compromisos Colectivos, la Educación que queremos para la generación de los bicentenarios: las Metas Educativas 2021 y el Plan nacional de Educación (PNE). Los datos fueron analizados a través de la Técnica de Análisis de Contenido. La incursión analítica en el *corpus* investigativo fue el resultado de la identificación de cinco Pilares de la Educación Lasallista: a) Revitalizar la Identidad y la Misión Educativa; Promover los derechos humanos y trabajar para la erradicación de todas las formas de discriminación; c) Hacer efectiva la práctica educativa de la acogida, del cuidado y de la educación que prepara para la vida; d) Consolidar redes de cooperación, constituyendo comunidades educadoras, y e) Gerenciar, monitorear y perfeccionar los procesos y las prácticas en la gestión. Los hallazgos del estudio dan señales que confirman la tesis postulada y podrán contribuir a la reflexión acerca de la educación de calidad, como un derecho de todos, independientemente si tal educación ocurre en instituciones educativas de Educación Básica o Superior, pública o privada, confesionales o no. Indican, también, todo el recorrido realizado por los lasallistas y los desafíos y las perspectivas que todavía son colocados para que se mantengan fieles a la Misión e Identidad, los que se concretizan por medio de la efectividad del Ideario Educativo en el día a día de las Comunidades por ellas

sostenidas. Por fin, anhelamos que esta investigación contribuya a: a) la revitalización de la Educación en la Red La Salle en Brasil, buscando consolidarla como un referente en educación de calidad a nivel local, regional y nacional; b) el avance de los estudios que poseen como centralidad discursiva y analítica la educación de calidad; c) el desarrollo de nuevas investigaciones que discutan el tema en pauta, enfocando el escenario educacional lasallista en los ámbitos nacional e internacional.

Palabras Clave: Educación de Calidad. Ideario Educativo Lasallista. Marcos Reguladores de Educación. Pilares de la Educación Lasallista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Etapas da Técnica de Análise de Conteúdo: Pré-análise e Exploração do Material.....	52
Figura 2	Etapas da Técnica de Análise de Conteúdo: Tratamento dos Resultados e Interpretações.....	57
Figura 3	Dimensões centrais da investigação.....	58
Figura 4	Presença Lassalista no mundo.....	64
Figura 5	Presença Lassalista da Educação Superior no mundo.....	67
Figura 6	Presença Lassalista da Educação Superior em nível de América Latina e Caribe.....	69
Figura 7	Presença Lassalista da Educação Superior em nível de América do Sul e Central.....	70
Figura 8	Presença Lassalista no Brasil.....	72
Figura 9	Pilares da Educação Lassalista.....	186
Figura 10	Cultura Educacional Brasileira.....	192
Figura 11	Comunidade Educadora.....	229
Figura 12	Governança da Educação.....	233
Figura 13	Cultura Educacional Lassalista.....	248
Figura 14	Educação Lassalista: evidências e indicativos de uma educação de vanguarda.....	292
Figura 15	Ideário Educativo Lassalista.....	296
Figura 16	Marcos Regulatórios da Educação em nível Internacional e Nacional.....	298
Figura 17	Eixos temáticos, princípios e pilares	299
Figura 18	Referencial teórico.....	301

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de adultos analfabetos.....	130
Gráfico 2	Avaliação Nacional de Aprendizagem.....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Gasto Público em Educação (%) do PIB e em % do Gasto Público Total Países da Ibero-América. Último ano disponível.....	137
Tabela 2	Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o Brasil até 2021.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Pesquisas de campo.....	37
Quadro 2	Pesquisas bibliográficas ou documentais.....	40
Quadro 3	Eixos temáticos do <i>corpus</i> da pesquisa – Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL).....	53
Quadro 4	Eixos temáticos do <i>corpus</i> da pesquisa – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).....	53
Quadro 5	Eixos temáticos do <i>corpus</i> da pesquisa – Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, de 2014.....	54
Quadro 6	Eixos temáticos do <i>corpus</i> da pesquisa – Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.....	55
Quadro 7	Eixos temáticos do <i>corpus</i> da pesquisa – A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021.....	55
Quadro 8	Eixos temáticos do <i>corpus</i> da pesquisa – Plano Nacional da Educação (PNE).....	56
Quadro 9	Eixos temáticos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)	74
Quadro 10	Eixos temáticos – Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA).....	88
Quadro 11	Eixos temáticos – Proposta Educativa da Província La Salle La Salle Brasil-Chile, de 2014.....	96
Quadro 12	Urgências educativas na contemporaneidade.....	109
Quadro 13	Princípio de Educação de Qualidade 1: Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalista.....	110
Quadro 14	Princípio de Educação de Qualidade 2: Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.....	111
Quadro 15	Princípio de Educação de Qualidade 3: Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.....	112
Quadro 16	Princípio de Educação de Qualidade 4: A Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da <i>práxis</i> educativa.....	112
Quadro 17	Princípio de Educação de Qualidade 5: Diversidade e inclusão social.....	113

Quadro 18	Princípio de Educação de Qualidade 6: Gestão educacional eficiente e eficaz.....	114
Quadro 19	Princípio de Educação de Qualidade 7: Comunidades Educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento.....	115
Quadro 20	Princípio de Educação de Qualidade 8: Monitoramento sistemático da qualidade da educação.....	116
Quadro 21	Princípios de Educação de Qualidade resultantes dos eixos temáticos dos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), Projeto Educativo Regional Lassalista e da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.....	117
Quadro 22	Eixos temáticos – Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.....	126
Quadro 23	Metas Educativas 2021.....	134
Quadro 24	Eixos temáticos – A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários: As Metas Educativas 2021	135
Quadro 25	Marcos Regulatórios de Educação no contexto internacional.....	147
Quadro 26	Marcos Regulatórios de Educação no contexto brasileiro.....	159
Quadro 27	Metas do Plano Nacional de Educação (PNE).....	160
Quadro 28	Eixos temáticos: Plano Nacional de Educação (PNE).....	162
Quadro 29	Princípio de Educação de Qualidade 1: Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.....	172
Quadro 30	Princípio de Educação de Qualidade 2: Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social.....	173
Quadro 31	Princípio de Educação de Qualidade 3: Diversidade, inclusão social e erradicação de todas as formas de discriminação.....	174
Quadro 32	Princípio de Educação de Qualidade 4: Promoção da sustentabilidade socioambiental.....	175
Quadro 33	Princípio de Educação de Qualidade 5: Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.....	175
Quadro 34	Princípio de Educação de Qualidade 6: Universalização do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos, e erradicação do analfabetismo.....	176

Quadro 35	Princípio de Educação de Qualidade 7: Educação profissional e formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências.....	177
Quadro 36	Princípio de Educação de Qualidade 8: Valorização, profissionalização e incentivo ao protagonismo dos profissionais da educação.....	178
Quadro 37	Princípio de Educação de Qualidade 9: Modernização e gestão democrática da educação pública.....	179
Quadro 38	Princípio de Educação de Qualidade 10: Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.....	180
Quadro 39	Princípio de Educação de Qualidade 11: Protagonismo da comunidade educativa local.....	181
Quadro 40	Princípios de Educação de Qualidade resultantes dos eixos temáticos dos documentos: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos; a Educação que queremos para os bicentenários: As Metas Educativas 2021; e o Plano Nacional de Educação.....	182
Quadro 41	Princípios de Educação de Qualidade do Ideário Educativo Lassalista e dos Marcos Regulatórios de Educação.....	184
Quadro 42	Pilares da Educação Lassalista: perspectivas para uma Educação Lassalista de qualidade.....	185
Quadro 43	Pilares da Educação Lassalista: conceitos centrais.....	187
Quadro 44	Carta da Terra: princípios.....	204
Quadro 45	Princípios das Cidades Educadoras	224
Quadro 46	Cadernos MEL – 1 ao 9.....	324
Quadro 47	Cadernos MEL – 10 ao 19.....	325
Quadro 48	Cadernos MEL – 20 ao 29.....	327
Quadro 49	Cadernos MEL – 30 ao 39.....	329
Quadro 50	Cadernos MEL – 40 ao 50.....	331
Quadro 51	Síntese dos Relatórios relativos às ações decorrentes do documento Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.....	334
Quadro 52	Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.....	336
Quadro 53	Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos.....	337

Quadro 54	Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional.....	338
Quadro 55	Universalizar o Ensino Fundamental e Médio, e melhorar sua qualidade.....	339
Quadro 56	Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática.....	340
Quadro 57	Aumentar a participação dos jovens no Ensino Médio, Técnico-profissionalizante e universitário.....	341
Quadro 58	Favorecer a conexão entre educação e o emprego por meio da educação técnico-profissional.....	342
Quadro 59	Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida.....	343
Quadro 60	Fortalecer a profissão docente.....	344
Quadro 61	Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.....	345
Quadro 62	Investir mais e investir melhor.....	346
Quadro 63	Coleção de Livros Metas Educativas 2021.....	347

LISTA DE SIGLAS

- AIDS: *Acquired Immunodeficiency Syndrome*.
- ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização.
- CF: Constituição Federal.
- DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
- DHS: Desarrollo Humano Social.
- DNA: Ácido Desoxirribonuclêico.
- DUDH: Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente.
- EDH: Educação em Direitos Humanos.
- ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
- ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.
- EPT: Declaração Mundial de Educação para Todos.
- FSC: *Fratres Scholarum Christianarum*.
- HIV: *Human Immunodeficiency Virus*.
- IDEB: Índice da Qualidade da Educação Básica.
- IEA: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- IES: Instituições de Ensino Superior.
- INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC: Ministério da Educação e Cultura.
- MEGP: Modelo de Excelência em Gestão Pública.
- MEL: Cadernos da Missão Educativa Lassalista.
- OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.
- OEI: Organização dos Estados Ibero-americanos.
- ONG: Organização Não Governamental.
- ONU: Organização das Nações Unidas.
- PAR: Plano de Ações Articuladas.
- PARC: Região Lassalista da Ásia e do Pacífico.
- PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação.
- PERLA: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.
- PIB: Produto Interno Bruto.
- PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNDH: Programa Nacional de Direitos Humanos.
- PNE: Plano Nacional de Educação.
- PSPN: Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica.

RC: Regras Comuns.

RELAF: Região Lassalista da África.

RELAL: Região Latino-Americana Lassalista.

RELAN: Região Lassalista dos Estados Unidos e Canadá.

RELEN: Região Lassalista da Europa e do Oriente Médio.

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

UBEC: União Brasileira de Educação e Cultura.

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância.

UNILASALLE: Centro Universitário La Salle.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	26
2	A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	32
2.1	Caracterização do estudo	32
2.2	Relevância, problema, objetivos e tese da investigação	34
2.3	Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa e delimitação dos critérios de seleção dos documentos	43
2.3.1	<i>Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)</i>	44
2.3.2	<i>Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)</i>	45
2.3.3	<i>Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile</i>	46
2.3.4	<i>Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos coletivos</i>	46
2.3.5	<i>A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021</i>	48
2.3.6	<i>Plano Nacional de Educação (PNE)</i>	49
2.4	Procedimentos de análise das temáticas do <i>corpus</i> da pesquisa	49
3	O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS	59
3.1	João Batista de La Salle e a origem do Instituto	59
3.2	A Rede La Salle em nível mundial	64
3.3	A Rede La Salle na América Latina e no Caribe	67
3.4	A Rede La Salle no Brasil	71
4	O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	73
4.1	Educação de qualidade no contexto internacional	73
4.1.1	<i>Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)</i>	73
4.1.1.1	Eixo temático 1: A Identidade e a Missão Educativa Lassalistas	74
4.1.1.2	Eixo temático 2: Associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas.....	74
4.1.1.3	Eixo temático 3: Serviço Educativo a Pobres	76
4.1.1.4	Eixo temático 4: Pastoral Educativa.....	77
4.1.1.5	Eixo temático 5: A Pedagogia e o Educador Lassalista.....	79
4.1.1.6	Eixo temático 6: A Família na contemporaneidade e a relação com a escola.....	81
4.1.1.7	Eixo temático 7: Instituições de Educação Superior: acesso e função.....	82

4.1.1.8	Eixo temático 8: Diversidade e inclusão Social	84
4.1.1.9	Eixo Temático 9: As urgências educativas.....	86
4.1.2	<i>Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).....</i>	87
4.1.2.1	Eixo temático 1: A centralidade da pessoa no processo educativo.....	89
4.1.2.2	Eixo temático 2: A comunidade que educa e aprende.....	90
4.1.2.3	Eixo temático 3: Os valores do modo de ser lassalista: fé, fraternidade e serviço	91
4.1.2.4	Eixo temático 4: As urgências educativas.....	91
4.2	Educação de Qualidade no contexto brasileiro.....	95
4.2.1	<i>Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile</i>	95
4.2.1.1	Eixo temático 1: A Identidade e a Missão Educativa da Rede La Salle.....	97
4.2.1.2	Eixo temático 2: A Pedagogia Lassalista.....	98
4.2.1.3	Eixo temático 3: O diálogo com a sociedade contemporânea e as urgências educativas.....	105
4.3	Princípios de Educação de Qualidade do Ideário Educativo Lassalista.....	107
4.3.1	<i>Aproximações e distanciamentos entre os eixos temáticos dos documentos que compõem o Ideário Educativo Lassalista.....</i>	107
5	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO.....	118
5.1	Educação de qualidade no contexto internacional	118
5.1.1	<i>Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.....</i>	124
5.1.1.1	Eixo temático 1: O cuidado e a educação da criança pequena, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social.....	127
5.1.1.2	Eixo temático 2: Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas.....	128
5.1.1.3	Eixo temático 3: Acesso equitativo a jovens e adultos à educação básica e continuada, assegurando suas necessidades de aprendizagem.....	129

5.1.1.4	Eixo temático 4: Eliminação de disparidades e igualdade de gênero na educação primária e secundária.....	131
5.1.1.5	Eixo temático 5: Melhoria da qualidade da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis.....	131
5.1.2	<i>A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021.....</i>	132
5.1.2.1	Eixo temático 1: Condições econômicas e sociais da população	135
5.1.2.2	Eixo temático 2: Diversidade e inclusão Social.....	136
5.1.2.3	Eixo temático 3: Modernização da gestão da educação.....	136
5.1.2.4	Eixo temático 4: Profissionalização e protagonismo docente.....	138
5.1.2.5	Eixo temático 5: Protagonismo da comunidade educativa local	139
5.1.2.6	Eixo temático 6: Tecnologias da Informação e da Comunicação.....	140
5.1.2.7	Eixo temático 7: Currículo orientado para a construção de competências	140
5.1.2.8	Eixo temático 8: Universalização da Educação Básica	143
5.1.2.9	Eixo temático 9: Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa	144
5.2	Educação de qualidade no contexto brasileiro.....	148
5.2.1	<i>Plano Nacional de Educação (PNE).....</i>	160
5.2.1.1	Eixo temático 1: Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.....	163
5.2.1.2	Eixo temático 2: Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos.....	163
5.2.1.3	Eixo temático 3: Promoção do respeito à diversidade e erradicação de todas as formas de discriminação.....	164
5.2.1.4	Eixo temático 4: Promoção da sustentabilidade socioambiental.....	164
5.2.1.5	Eixo temático 5: Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.....	165
5.2.1.6	Eixo temático 6: Universalização do atendimento escolar e erradicação do analfabetismo.....	165
5.2.1.7	Eixo temático 7: Educação profissional integrada ao Ensino Médio e formação para o trabalho.....	168
5.2.1.8	Eixo temático 8: Elevação do número de acesso ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i>)	168
5.2.1.9	Eixo temático 9: Valorização dos profissionais da educação.....	169
5.2.1.10	Eixo temático 10: Gestão democrática da educação pública.....	170

5.2.1.11	Eixo temático 11: Melhoria da Educação Básica e Superior.....	170
5.3	Princípios de Educação de Qualidade.....	171
5.3.1	<i>Aproximações e distanciamentos entre os eixos temáticos dos Marcos Regulatórios de Educação.....</i>	171
6	PILARES DA EDUCAÇÃO LASSALISTA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	183
6.1	Pilares da Educação Lassalista: perspectivas para uma educação de qualidade.....	183
6.1.1	<i>Primeiro Pilar: Revitalizar a Identidade e a Missão Educativas.....</i>	188
6.1.2	<i>Segundo Pilar: Promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação.....</i>	193
6.1.3	<i>Terceiro Pilar: Efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida.....</i>	209
6.1.4	<i>Quarto Pilar: Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras.....</i>	221
6.1.5	<i>Quinto Pilar: Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas gestoras.....</i>	231
7	DESAFIOS, ESPERANÇAS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDACÃO DOS PILARES DA EDUCAÇÃO LASSALISTA.....	246
7.1	Evidências e indicativos de uma educação de vanguarda.....	246
7.1.1	<i>A Identidade e a Missão Lassalistas.....</i>	247
7.1.2	<i>A vivência da espiritualidade</i>	249
7.1.3	<i>A corresponsabilidade na Missão Lassalista: juntos e por associação.....</i>	253
7.1.4	<i>O educar, o cuidar e o formar ao longo da vida.....</i>	255
7.1.5	<i>A inclusão social por meio de uma Educação Inclusiva.....</i>	258
7.1.6	<i>Investimento na formação dos Irmãos e demais colaboradores lassalistas.....</i>	263
7.1.7	<i>A formação dos gestores educativos.....</i>	266
7.1.8	<i>A família: elemento fundamental na Comunidade Educativa Lassalista.....</i>	271
7.1.9	<i>A Proposta Educativa Lassalista.....</i>	273

7.1.10	<i>Unidade na diversidade: ação em Rede.....</i>	278
7.1.11	<i>Consolidação das Instituições de Ensino Superior da Província La Salle Brasil-Chile.....</i>	279
7.1.12	<i>A construção de uma cultura dos Direitos Humanos.....</i>	283
7.1.13	<i>A avaliação de forma contínua e sistemática</i>	288
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	293
8.1	A relevância da pesquisa realizada.....	293
8.2	Percurso percorrido e os principais resultados encontrados: revisitando o problema, os objetivos da investigação e a tese....	295
8.3	Os limites da investigação.....	302
8.4	Perspectivas para trabalhos futuros.....	302
	REFERÊNCIAS.....	305
	APÊNDICE A – Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)	324
	APÊNDICE B – Relatórios Relativos às Ações decorrentes do documento Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.....	334
	APÊNDICE C – Metas Educativas 2021.....	336
	APÊNDICE D – Coleção de Livros Metas Educativas 2021.....	347

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, concebida numa abordagem metodológica analítica e interpretativa, com prioridade na análise documental, tem como foco as aproximações e os distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade, presentes no Ideário¹ Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios² de Educação (internacionais e nacionais), e como a articulação analítica dos conteúdos oriundos destes princípios pode contribuir para a proposição do que denominamos neste estudo como *Pilares para uma Educação de Qualidade*. Inspirados no que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, acreditamos na educação de qualidade social, tendo presente que tal educação

[...] é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que **a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola**. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo do documento).

O fato deste conteúdo fazer parte dos discursos dos dirigentes das instituições de educação e dos dispositivos e programas governamentais demonstra a fragilidade que ainda estamos tentando superar, tanto em nível nacional como internacional, com referência à qualidade educacional. Temos ciência que o conceito de educação de qualidade é polissêmico e é difícil conceituá-lo ou defini-lo, já que pode ser utilizado com sentidos e conteúdos diferentes. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003, p. 117-118), entendemos por educação de qualidade

[...] aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

¹ Por ideário, entendemos o conjunto de ideias, desejos, aspirações, objetivos e programas de ação de uma organização, neste caso específico, à organização educacional.

² Compreendemos os Marcos Regulatórios como o conjunto de dispositivos, normas, leis e diretrizes que regulam o funcionamento de uma organização, setor, área etc. Neste caso específico estamos nos referindo à organização educacional.

Entretanto, o que já parece ser consenso, especialmente nos dispositivos legais, é que a Educação é um direito de todos. Os diferentes graus de importância dada à educação de qualidade em nossa sociedade são indícios da necessidade de investirmos na educação de qualidade e na revitalização dos processos pedagógicos e administrativos das instituições educativas.

O Ideário Educativo Lassalista resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais. Conforme Hengemüle (2007, p. 12-13):

A educação está fortemente ligada ao mundo das ciências sociais. Para abordar adequadamente este mundo, uma das palavras-chave é: compreensão. E, para compreender um personagem do passado como La Salle, uma instituição como o seu Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, uma atividade como o seu trabalho educativo, uma obra escrita como o seu Guia das Escolas Cristãs, é fundamental estar a par e ficar atento ao contexto em que esse personagem e essa instituição nasceram, essa atividade foi desenvolvida, essa obra foi redigida. Aliás, é preciso estar a par e ficar atento a um contexto duplo: O externo, constituído pelo entorno político, social, econômico, cultural em que essas realidades se situam. E o interno, referente particularmente à pessoa estudada, e que é formado pelo modo de ela ser, por suas características físico-psíquico-espirituais, sua formação familiar e acadêmico-profissional, o estado de vida e atividades pelas quais optou, as experiências existenciais que a marcaram, a variedade das facetas de seu pensamento e das formas como o exprimiu.

Os fundamentos da educação lassalista apresentam a pessoa com possibilidade de crescimento. Aqui, compreende-se a pessoa como uma unidade resultante da inter-relação entre as dimensões física, psíquica e espiritual, e as potencialidades afeto, inteligência e vontade. A educação lassalista é global e integradora, atenta à dimensão afetiva, às relações fraternas e solidárias e ao respeito à diversidade.

A educação lassalista procura assegurar formação integral, indispensável ao exercício da cidadania, capacitando os educandos a se relacionarem com a natureza, consigo mesmos, com o outro e com Deus, de forma que desenvolvam as habilidades e competências do pensar, refletir, criar, optar, decidir e agir à luz dos valores humanos e do Evangelho.

Nestes últimos tempos, a Igreja Católica, as Congregações Religiosas e as organizações em geral estão buscando formas para revitalizar-se. Esta também é uma necessidade no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e da Rede La Salle no Brasil. Echeverría (2004 apud Azmitia, 2006, p. 35) é efusivo ao afirmar que:

A melhor forma de honrarmos e sermos fiéis ao espírito de São João Batista de La Salle não consiste tanto em conservar as obras educativas que herdamos, mas em responder com criatividade e audácia às necessidades educativas que o mundo de hoje nos apresenta.

Isso significa, muitas vezes, sair do comodismo, rever e problematizar as estruturas pedagógicas e administrativas, e os próprios recursos humanos existentes. A educação de qualidade pressupõe um constante movimento de revisitar e inovar o ideário educativo, os processos e práticas de gestão administrativa e pedagógica, e os modos de efetivar a ação pedagógica no cotidiano das Comunidades Educativas. Entretanto, é preciso termos presente que a inovação pressupõe mudanças,

[...] é um processo difícil e lento, que exige um trabalho consciente [...]. Tal processo implica o exercício permanente de alguns valores e comportamentos que resultem em uma maior abertura às próprias ideias e às dos demais, e o cultivo de atributos de personalidade que predispõem o indivíduo a pensar de uma maneira flexível, independente e imaginativa. (ALENCAR, 1996, p. 73).

Com relação aos Marcos Regulatórios da Educação, sejam eles em nível nacional ou internacional, são dispositivos que regulam a educação para transformá-la em educação de qualidade. Assim, de acordo com Lück (2009, p. 19):

A educação é um processo organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo em que é complexo, dinâmico e evolutivo, em vista do que demanda não apenas um grande quadro funcional, como também a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas, para efetivá-lo com a qualidade necessária que a sociedade tecnológica da informação e do conhecimento demanda. Como um processo social de formação humana, a educação se assenta sobre fundamentos, princípios e diretrizes para norteá-lo e dar unidade e consistência às ações educacionais promovidas pelas escolas, na promoção da formação e aprendizagem das crianças, jovens e adultos que frequentam o estabelecimento de ensino. Em vista disso, dada a abrangência das redes e sistemas de ensino, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade.

Tal qual um arqueólogo, nesta pesquisa buscamos escavar os documentos que elegemos como *corpus* investigativo e, com base nos achados, elegemos alguns autores para discutir as temáticas por nós consideradas significativas quando o tema em pauta é a Educação de qualidade. Esse movimento acontece de forma mais explícita quando, a partir das aproximações e distanciamentos entre os princípios delineados com base na análise do Ideário Educativo Lassalista e dos Marcos

Regulatórios de Educação, propomos um conjunto do que entendemos ser os Pilares da Educação de Qualidade. Dessa forma, a fundamentação teórica emerge em duas perspectivas: a) a *a priori*, quando contextualizamos o Ideário Educativo Lassalista, retomando alguns aspectos fundacionais do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs; e os principais Marcos Regulatórios de Educação, nos âmbitos internacional e nacional, situando o cenário e as tendências discursivas acerca do direito a educação de qualidade e; b) a *a posteriori*, por meio da incursão analítica dos documentos que constituíram o *corpus* investigativo, a qual viabilizou o delineamento dos Pilares da Educação Lassalista. Em cada pilar, elegemos alguns conceitos centrais os quais foram aprofundados por meio de um diálogo com autores que apresentam reflexões sobre tais conceitos. Mediante isso, nosso problema de investigação é: *Quais são os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, decorrentes das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam uma educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais), e que pressupostos teóricos fundamentam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares?*

Feitas tais considerações, o estudo desenvolvido se insere na linha de pesquisa *Formação de professores, teorias e práticas educativas* do Programa de Pós-graduação - Doutorado em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE, Canoas – RS). Os fatores que nos mobilizaram a realizar esta pesquisa, e que no nosso entender conferem relevância ao estudo, são expressos por meio das seguintes justificativas³: a) a trajetória de vida pessoal-profissional do pesquisador; b) o avanço, em termos acadêmicos científicos no que se refere à problematização do tema em pauta, tendo presente que a revisão de dissertações e teses realizadas sinaliza para um número reduzido de trabalhos que têm como foco alguns dos aspectos da temática em pauta, o que indica o caráter inovador do tema proposto para esta Tese e; c) a revitalização da educação na Rede La Salle no Brasil, visando consolidá-la como referência em educação de qualidade em nível local, regional e nacional.

Em termos de estrutura, o relatório ora apresentado está organizado em oito capítulos.

No primeiro, contextualizamos a temática investigativa.

³ No Capítulo 2 aprofundamos cada uma dessas justificativas.

No segundo, *A pesquisa e os procedimentos metodológicos*, descrevemos as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social à pesquisa. Caracterizamos o estudo e situamos o percurso percorrido para a efetivação da investigação em pauta.

No terceiro, *O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, contextualizamos a origem do Instituto e seus princípios fundacionais. Além disso, situamos a Rede La Salle em nível mundial, no âmbito da América Latina, Caribe e Brasil.

No quarto capítulo, *O Ideário Educativo Lassalista*, realizamos uma incursão no Ideário Educativo Lassalista, elegendo os documentos analíticos que constituem o *corpus investigativo* do estudo, nos contextos internacional e nacional, a saber: a) os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)⁴, o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)⁵ e a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile⁶.

No quinto, *Marcos Regulatórios de Educação*, retomamos os principais dispositivos legais que abordam a educação de qualidade nos contextos internacional e nacional, enfatizando os que constituem o *corpus* investigativo do estudo, a saber: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos⁷; A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021⁸ e o Plano Nacional de Educação⁹.

No sexto, *Pilares da Educação Lassalista*¹⁰: *perspectivas para uma educação de qualidade na sociedade contemporânea*, fazemos uma análise dos Princípios de

⁴ Os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL) são obras monotemáticas, escritos por Irmãos e Colaboradores Lassalistas de alguma região do mundo onde há presença da Rede La Salle. São coordenados pelo Secretário da Missão Educativa Lassalista. O primeiro número foi publicado no ano de 2000 e em 2015 já foram publicados 50 Cadernos, conforme o Apêndice A.

⁵ O Projeto Educativo Lassalista Latino-Americano (PERLA) é a proposta educativa lassalista para os países da América Latina e do Caribe. O mesmo foi construído em 2001 e revisado nos anos subsequentes.

⁶ A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile são os marcos educativos lassalistas do Brasil e Chile, construída com a participação dos gestores da Rede La Salle do Brasil e Chile.

⁷ O Marco de Dakar é um Fórum Mundial da Educação, que aconteceu em abril de 2000 na capital do Senegal, Dakar, e é considerado um marco para a educação global. Isso porque diversos países se comprometeram a atingir seis objetivos da Educação para Todos, estabelecidos naquele evento.

⁸ As Metas 2021 foram aprovadas pelos Ministros da Educação dos países membros da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), em 2008, na cidade de San Salvador.

⁹ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, pois o último Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2014.

¹⁰ Os Pilares da Educação Lassalista, decorrentes da pesquisa em pauta, poderão se constituir em fundamentos que orientam a ação educativa da Rede La Salle. Assim como Jacques Dellors, que coordenou o Relatório da UNESCO, mencionou os quatro pilares da Educação para o século XXI, os lassalistas, ao se apropriarem dos pilares que delineamos, com vistas a uma educação de qualidade e pautados pelo seu diferencial, poderão ter seus próprios pilares.

Qualidade resultantes do Ideário Educativo Lassalista com os Princípios de Qualidade resultantes dos Marcos Regulatórios de Educação.

No sétimo, *Desafios, esperanças e perspectivas para a consolidação dos Pilares da Educação Lassalista*, revisitamos a tese de investigação explicitando os elementos que sinalizam para a sua confirmação, tendo presente a incursão analítica realizada no *corpus* investigativo constituinte do estudo.

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

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

2 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apresentadas as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social à investigação, e os procedimentos metodológicos que serviram como eixo condutor para a realização da pesquisa. São explicitados aspectos, tais como: a caracterização do estudo, a definição do *corpus* investigativo, os procedimentos para a coleta e a análise dos dados. De acordo com Gil (2012, p. 8):

Para que um conhecimento possa ser considerado científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para atingir o conhecimento.

Em relação à metodologia, Minayo (2007, p. 16) salienta que é o "caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade", e inclui "as concepções teóricas de abordagens, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador".

2.1 Caracterização do estudo

A caracterização da pesquisa é elemento importante dentro do processo investigativo, sendo possível constatar a existência de diversas tipologias e classificações.

Cervo e Bervian (2002) abordam diferentes tipos de pesquisa, dentre eles, a pesquisa bibliográfica ou pesquisa descritiva que, segundo os autores, "pode assumir diversas formas", tais como: estudos descritivos, pesquisa de opinião, pesquisa de motivação, estudo de caso e pesquisa documental. Tendo presente tal categorização, este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva, pois "observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los" (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 66). Quanto à forma, caracteriza-se como uma pesquisa documental por meio da qual "são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes, tendências, diferenças e outras

características. Estuda a realidade presente, e não o passado, como ocorre com a pesquisa histórica”. (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 67).

No entender de Marconi e Lakatos (2006, p. 48-49), o estudo em pauta se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, pois as autoras consideram que numa pesquisa documental “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina fontes primárias”. Para elas, “a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo” (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 57). Nesta linha reflexiva, Gil (2012, p. 51) indica que a diferença entre a pesquisa bibliográfica e a documental residem na “natureza das fontes”:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Assim, para Marconi e Lakatos (2006) e Gil (2012), o critério utilizado para diferenciar a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental é a natureza das fontes utilizadas. Appolinário (2009) categoriza as tipologias de pesquisa tendo como referências o local onde os dados são coletados e a fonte dos dados. Segundo este autor, quanto ao local onde os dados são coletados a pesquisa pode ser de campo ou laboratório. Quanto à fonte dos dados, ela pode ser documental ou campo. Explica o autor:

Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica, diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85).

Outro aspecto a considerar no que se refere à categorização da pesquisa como sendo bibliográfica ou documental é a compreensão sobre o que é considerado como documento, sendo este conceito compreendido de diversas maneiras. Godoy (1995, p. 21-22), ao se referir aos documentos, salienta que tal expressão ao ser compreendida de forma ampla, inclui:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados primários "quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado", ou secundários, "quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência". (grifo da autora).

Continua a autora explicando que:

[...] os documentos constituem uma fonte não reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (GODOY, 1995, p. 22).

Pádua (2011, p. 69) explica que documento "[...] é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para *consulta, estudo ou prova*". (grifo do autor). Appolinário (2009, p. 67) define documento como sendo "Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros."

Feitas tais considerações, os documentos que compõem o *corpus* analítico da pesquisa são descritos na seção 2.3 deste capítulo.

2.2 Relevância, problema, objetivos e a tese da investigação

Para Pádua (2011, p. 32):

[...] toda pesquisa tem uma intencionalidade, que é a de elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade; como atividade, está inserida em determinado contexto histórico-sociológico, estando, portanto, ligada a todo um conjunto de valores, ideologias, concepções de homem e de mundo que constituem este contexto e que fazem parte também daquele que exerce esta atividade, ou seja, o pesquisador.

Com base no exposto por Pádua, a intencionalidade desta pesquisa, expressa através da situação problemática, emerge e está inter-relacionada com a sua

relevância, conforme já mencionamos na Introdução, nas dimensões pessoal-profissional do pesquisador, acadêmico-científica e social.

Com relação à minha trajetória, é importante salientar a experiência à frente da gestão da Mantenedora de uma rede de instituições educacionais (Obras Assistenciais, Educação Básica e Educação Superior) por quatro mandatos, pertencente ao Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (mais conhecidos como Irmãos Lassalistas) e Presidente da Região Latino-Americana Lassalista (RELAL). Neste percurso, durante o qual exerci diversas funções na gestão da Mantenedora, Sociedade Porvir Científico¹¹, RELAL e União Brasiliense de Educação e Cultura (UBEC), vários questionamentos foram mobilizando e aguçando meu desejo de aprofundar a questão da educação de qualidade.

Dentre tais questionamentos, vale citar: como enfrentar os desafios do mercado educacional que se torna cada vez mais competitivo, e manter vivo o carisma e os princípios fundacionais do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs? Como revitalizar a educação de qualidade, tendo presente o Ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação? Com o fenômeno da diminuição do número de vocacionados à Vida Religiosa Lassalista, como gerir as Comunidades Educativas de forma eficiente e eficaz? E, quanto aos Colaboradores Lassalistas que hoje são em número maior que os próprios Irmãos, quais estratégias adotar para que assumam, conjuntamente com os Irmãos, o carisma e os princípios fundacionais, e articulem tais dimensões em sua ação cotidiana no ambiente de trabalho? Que espaços, tempos e estratégias são necessários para a formação dos Irmãos e dos Colaboradores Lassalistas para atender aos desafios de uma sociedade em constante mudança, particularmente com os Marcos Regulatórios de Educação?

Roesch (2010, p. 90), ao se referir à construção da situação problemática, explica que:

Um problema pode ser definido tanto a partir da observação, como da teoria, ou ainda de um método que se queira testar. [...] é uma situação não resolvida, mas também pode ser a identificação de oportunidades até então não percebidas [...]. Pode ser que a ideia inicial parta da observação, da curiosidade [...].

Para Gatti (2002, p. 57):

¹¹ É uma das Mantenedoras da Rede La Salle no Brasil.

Saber enunciar problemas exige experiência e maturação diante de uma temática. É problema uma questão que não tem uma resposta plausível imediata ou evidente. São aquelas questões que necessitam de esforços específicos, metódicos para se tentar obter respostas.

Continua a autora explicando:

A colocação dos problemas de investigação é reveladora da perspectiva de abordagem do pesquisador e determinante para seu método. Na abordagem do tema e no enunciado dos problemas revela-se um modo particular de entender e focar determinadas questões. (idem, p. 59).

Nessa perspectiva, o problema de investigação está assim formulado:

Quais são os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, decorrentes das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam uma educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) e quais pressupostos teóricos fundamentam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares?

Gil (2012) chama a atenção para a necessidade de o problema de investigação ter relevância em termos científicos. No entender do autor:

Um problema será relevante em termos científicos à medida que conduzir à obtenção de novos conhecimentos. Para se assegurar disso, o pesquisador necessita fazer um levantamento bibliográfico da área, entrando em contato com as pesquisas já realizadas [...]. (GIL, 2012, p. 35).

Assim, no que se refere à relevância acadêmico-científica desta pesquisa, destacamos que a revisão¹² de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação oferecidos no Brasil indica o número reduzido as realizadas tendo como temática investigativa a Educação Lassalista, sendo que dentre os estudos realizados nenhum deles focaliza o tema proposto nesta tese, indicando o ineditismo

¹² Para tal mapeamento, utilizamos, de forma articulada, consultas ao Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); ao site de consulta *google*, utilizando o descritor *La Salle*. Para a seleção do material, foi realizada uma leitura flutuante das dissertações e teses, considerando que nem sempre os resumos das mesmas apresentavam as informações necessárias para o processo de inclusão ou exclusão do estudo no mapeamento. O critério de inclusão foi que a dissertação ou tese tivesse como problemática investigativa a Educação Lassalista.

do estudo ora proposto. Localizamos¹³ um conjunto total de 35 trabalhos, sendo 4 teses e 31 dissertações.

Categorizamos as dissertações e teses em dois eixos temáticos: a) estudos com campo empírico em algumas das instituições pertencentes à Rede La Salle Brasil, totalizando 24 trabalhos, conforme ilustra o quadro 1, e b) estudos de cunho bibliográfico ou documental que tiveram como foco alguma dimensão do Ideário Educativo Lassalista, totalizando 11 trabalhos, conforme ilustra o quadro 2.

A partir do exposto nos quadros 1 e 2 é possível observarmos que, do conjunto total de 31 dissertações de mestrado, 10 foram realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação e 3 no Programa de Pós-graduação em Memória Social e Bens Culturais do Centro Universitário La Salle, de Canoas-RS, sinalizando para o incentivo dado por estes Programas à realização de estudos que focalizem a Rede La Salle. Observamos, também, a preponderância de autores das pesquisas que atuam, ou já atuaram, como Educadores Lassalistas¹⁴.

Quadro 1 - Pesquisas de campo

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível
AGUIAR, R. da S.	<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, N. A.	<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, N. A.	<i>Implicações dos níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg na educação superior</i> : um estudo de caso. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Educação.	2009	D

¹³ Vale salientarmos que, tendo presente o problema, os objetivos e a tese delineados para nossa pesquisa, optamos por adotar como critério de seleção para a inclusão de determinada dissertação ou tese em nosso levantamento a centralidade investigativa ser a Educação Lassalista. Fazemos tal ressalva porque, provavelmente, se o critério para a seleção dos trabalhos for outro, isto é, selecionar todos os trabalhos, por exemplo, que fazem menção à Educação Lassalista, independentemente se este tema for ou não o foco investigativo, outros trabalhos poderão ser contabilizados.

¹⁴ De acordo com a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014, p. 9): “Educadores Lassalistas são todos os agentes educativos (Irmãos, professores, funcionários técnico-administrativos e outros colaboradores) que atuam na missão educativa lassalista”.

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível
CONSTANTE, R. da S.	<i>Blog Memória Digital do Laboratório 24 Horas do Curso Ciência da Computação do Unilasalle, Canoas-RS. Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.</i>	2013	M
DALVIT, O. J.	<i>A gestão nas Instituições de Ensino de Educação Básica – As escolas da Rede La Salle do Rio Grande do Sul. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Administração.</i>	2007	M
DUMKE, J. L.	<i>Juventudes contemporâneas e a construção de identidades no trabalho cooperativo apoiado pelo TecnoSocial/Unilasalle. Centro Universitário La Salle/Educação.</i>	2012	M
FOSSATTI, P.	<i>A produção de sentido na vida de educadores: por uma Logoformação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul./Educação.</i>	2009	D
JUSTO, J. L.	<i>A formação do professor de educação física na relação teórico/prática na perspectiva da aprendizagem significativa de Ausubel. Centro Universitário La Salle/Educação.</i>	2009	M
KOLLING, J.	<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. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Educação.</i>	2004	M
KURLAK, E. L.	<i>A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica. Centro Universitário La Salle/Educação.</i>	2009	M
MARTINS, C. R.	<i>O componente curricular LIBRAS na percepção das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Unilasalle – Canoas-RS. Centro Universitário La Salle/Educação.</i>	2009	M
MENEGAT, J.	<i>A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle. Universidade Católica de Brasília/Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.</i>	2004	M
MINELLA, K. M.	<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. Centro Universitário La Salle/Memória Social e Bens Culturais.</i>	2014	M
PEREIRA, E. das G. M.	<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. Centro Universitário La Salle/ Educação.</i>	2009	M
RAMIREZ, V. L.	<i>A constituição do profissionalismo docente e suas interfaces com o exercício da docência no ensino superior. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/ Educação.</i>	2012	D

Autor(a)	Título/Instituição/Curso	Ano	Nível
RIPPEL, G. L.	<i>Trajetórias da formação inicial de fisioterapeutas: marcas da produção de sentidos.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2012	M
RUI, L. R.	<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, A. L. R. 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, M. C.	A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na Educação Básica. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2013	M
SOARES, C. J. S.	<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.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2009	M
STAUB, G.	<i>Projetos de vida e emancipação: constituindo o ser-sujeito cidadão no Pão dos Pobres.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2013	M
SILVA, C. D. da.	<i>Gestão Educacional: um estudo de caso na Rede La Salle.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2011	M
TREVISAN, S.	<i>Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2013	M
VALANDRO, É.	<i>Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2008	M

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Pesquisa direta às dissertações e teses.

Com relação ao campo empírico, identificamos que:

- a) nove (9) estudos focalizaram Instituições de Educação Básica (SÁ, 1987; MENEGAT, 2004; KOLLING, 2004; RUI, 2006; DALVIT, 2007; VALANDRO, 2008; SANTOS, 2009; AGUIAR, 2009; SALAMI, 2013);
- b) doze (12) estudos focalizaram instituições de Educação Superior (BORDIGNON, 2002, 2009; FOSSATTI, 2009; MARTINS, 2009; KURLAK, 2009; JUSTO, 2009; RIPPEL, 2012; RAMIREZ, 2012; DUMKE¹⁵, 2012; CONSTANTE, 2013; TREVISAN, 2013; MINELLA, 2014);

¹⁵ Consideramos o campo empírico do estudo realizado por Dumke como sendo do UNILASALLE porque o autor focalizou um projeto desenvolvido pelo TecnoSocial, unidade pertencente à IES. No entanto, o projeto foi desenvolvido em espaço fora da IES.

- c) dois (2) estudos focalizaram a Fundação Pão dos Pobres (PEREIRA, 2009; STAUB, 2013); e
- d) um (1) estudo focalizou a Mantenedora (SILVA, 2011).

No que se refere aos sujeitos participantes dos estudos citados é possível constatar a ênfase nos professores. Os instrumentos de coleta de dados contemplam questionários, entrevistas, observações, análise documental, dentre outros. O Ideário Educativo Lassalista nestes estudos aparece como um dos aportes relativos à contextualização do campo empírico, não sendo a fundamentação teórica central.

Outrossim, como podemos observar nas pesquisas constantes no quadro 2, a centralidade analítica discursiva recai sobre o Ideário Educativo Lassalista, sendo este:

- 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 histórico conceitual (CORBELLINI, 1996, 2003; HENGEMÜLE, 1997; BORTOLUZZI, 2006; KNAPP, 2001).

Preponderam nesse conjunto de trabalhos, os estudos realizados por Irmãos Lassalistas.

Quadro 2 - Pesquisas bibliográficas ou documentais

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
BOHN, P. J.	<i>Quando tocam os tambores: saberes e práticas nas tradições moçambicanas.</i> Centro Universitário La Salle/ Educação.	2009	M
BORTOLUZZI, S. J.	<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, M. A.	<i>A Proposta Educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	1996	M

Autor(a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
CORBELLINI, M. A.	<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.	2003	D
CORSATTO, M. L.	<i>Princípios pedagógicos e administrativos de La Salle no Guia das Escolas Cristãs.</i> Universidade São Marcos/ Administração, Educação e Comunicação.	2007	M
HENGEMÜLE, E.	<i>La Salle: uma leitura de leituras.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	1997	M
FOSSATTI, P.	<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, L. I.	<i>O aluno nos escritos de La Salle.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Educação.	2001	M
MENEZES, L. T. S. de.	<i>Uma análise gramsciniana do conceito de Projeto Político-pedagógico no contexto da Educação Lassalista.</i> Escola Superior de Teologia/Teologia.	2006	M
PIANTKOSKI, M. A.	<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, Z.	<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

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Pesquisa direta às dissertações e teses.

Destacamos deste conjunto de investigações as pesquisas de Hengemüle¹⁶ (1997) e Corbellini (1996, 2003) pela densidade teórica e a perspectiva histórico-analítico-reflexiva, que oferecem uma visão contextualizada da vida e obra de La

¹⁶ Para a contextualização da origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs também utilizamos a obra de Hengemüle, intitulada “Educação lassaliana: Que educação?”. Ao fazer a apresentação desta obra, o Irmão Edgar Genuíno Nicodem (na época, Conselheiro Geral para a América Latina) sintetizou a relevância desta obra: “O Irmão Edgard Hengemüle [...] nos apresenta sua síntese pessoal do que é a essência das características da educação como La Salle a pensou e praticou com o grupo de seus cofundadores da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs. Essa obra é fruto de décadas de estudo e elaborações do Irmão Edgard em função de suas tarefas de professor de espiritualidade e pedagogia lassalianas em casas de formação dos futuros Irmãos Lassalistas, e de orientador de cursos para Irmãos e leigos colaboradores da obra lassalista no Brasil e fora dele. Para descobrir e desenvolver essas linhas identificadoras do estilo educativo lassaliano, o autor se vale das informações dos biógrafos, sobretudo os da primeira hora, explora abundantemente o conjunto dos textos deixados por La Salle, e se apoia também nos escritos de outros comentaristas do pensamento e da prática educativa lassalianos [...]. Não tenho dúvidas de que esta obra, ao mesmo tempo densa e acessível, passará a ser um dos referenciais para quem quer, daqui para frente, estudar o pensamento pedagógico e atualizar fundamentadamente a experiência educativa de La Salle”. (2007, p. 7-8).

Salle, construídas a partir da articulação entre fontes primárias e secundárias. Dessa forma, podem ser consideradas referências fundamentais para qualquer estudo a ser realizado que contemple o Ideário Educativo Lassalista. No que tange especificamente ao aluno nos escritos lassalistas, destacamos o estudo de Knapp (2001).

Com relação à Educação de Qualidade associada aos documentos no contexto internacional, o Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos e a Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021 e, no contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE), destacamos que não localizamos nenhum estudo que se tenha centralizado nesta temática investigativa. Assim, com base na revisão realizada, partimos nesta investigação da seguinte tese:

O Ideário Educativo Lassalista contempla o que preconizam os Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) relativos aos elementos que caracterizam uma educação de qualidade, demonstrando que, em termos educacionais, a educação lassalista está na vanguarda.

Desde suas origens, a Educação Lassalista já estava direcionada às questões consideradas emergentes na contemporaneidade sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos. Tem como diferencial uma Proposta Educativa que objetiva uma educação integral e cristã das pessoas, considerando os contextos em que elas se situam e os avanços científico-tecnológicos e didático-pedagógicos.

A partir do problema de investigação e tendo presente a tese proposta, o objetivo geral da pesquisa é *propor os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, por meio das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam uma educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais), fundamentando teoricamente as temáticas contempladas em cada um desses Pilares.* Em decorrência deste objetivo geral, os objetivos específicos são:

- a) identificar os princípios que caracterizam a educação de qualidade, presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação;

- b) estabelecer aproximações e distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade, presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação, identificando os Pilares da Educação Lassalista na Rede La Salle no Brasil;
- c) fundamentar, teoricamente, cada um dos Pilares da Educação Lassalista nas temáticas contempladas em cada um desses Pilares.

Conforme exposto na introdução deste relatório, em termos teóricos optamos por constituir a fundamentação teórica *a posteriori*, tendo presente o conjunto de temáticas emergentes após a análise documental, por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. Após o processo analítico das categorizações realizadas, cujo ápice foi a proposição de um conjunto do que denominamos os Pilares da Educação de Qualidade, elegemos autores cujos pressupostos nos auxiliam no aprofundamento e na discussão das temáticas presentes em cada um desses Pilares. Na seção 2.4, cujo foco são os procedimentos para análise das temáticas do *corpus* da pesquisa, explicitamos de forma detalhada este movimento analítico e de categorização.

2.3 Constituição do *corpus* da pesquisa e delimitação dos critérios de seleção dos documentos

Conforme destaca Gatti (2002, p. 10):

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados. Esses critérios têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar, e/ou com a maneira pela qual selecionamos os dados que observamos e as informações que trabalhamos, e/ou com a lógica que empregamos em todo o desenvolvimento do trabalho.

Conforme Godoy (1995, p. 23), “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Dessa forma, no que se refere ao Ideário Educativo Lassalista, para compor o *corpus* da pesquisa elegemos os seguintes documentos: os *Cadernos da Missão Educativa Lassalista* (Cadernos MEL), do número 1 ao 50, e o *Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano* (PERLA), no contexto internacional; e a *Proposta*

Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, no contexto nacional. No que diz respeito aos Marcos Regulatórios de Educação, elegemos no contexto internacional, os documentos *Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos* e a *Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021*, e, no contexto brasileiro, o *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Posto isso, a seguir apresentamos cada um desses documentos.

2.3.1 Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)

O 43º Capítulo Geral¹⁷, realizado no ano de 2000, em Roma, definiu que era necessário partilhar as experiências de missão educativa lassalista a nível internacional. Foi determinado que se realizassem Assembleias da Missão Educativa Lassalista, com a participação de Irmãos e Colaboradores Lassalistas¹⁸, a nível local, regional e internacional. Como meio de partilha e de divulgação das experiências de missão educativa, foram criados os Cadernos da Missão Educativa Lassalista (CADERNOS MEL).

Os Cadernos MEL normalmente são monotemáticos, escritos por um ou mais lassalistas, das mais variadas regiões do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, com o fim de relatar experiências exitosas na área da missão educativa. Assim, a escolha dos Cadernos MEL para a investigação se fundamenta pela riqueza de experiências educativas em nível internacional e por serem coordenados pelo Secretariado Internacional da Missão Educativa Lassalista. Acreditamos que estes Cadernos MEL podem nos proporcionar uma visão relativa às concepções de educação de qualidade que existe em nível internacional. Dessa forma, justificamos a escolha e seleção desses documentos para constituir o *corpus* da pesquisa.

¹⁷ É uma Assembleia Internacional que ocorre a cada sete anos com a finalidade de eleger os novos dirigentes do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, e para revisar e planejar a vida e a missão lassalista a nível mundial.

¹⁸ Os Irmãos e Colaboradores Lassalistas também são denominados como Educadores Lassalistas conforme a Proposta Educativa Da Província La Salle Brasil Chile (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

2.3.2 Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)

O Projeto Educativo da Região Latino-Americana (PERLA) teve sua origem na VIII Assembleia Regional (Fusagasugá, Colômbia, em fevereiro de 2001). O propósito foi o desejo de a RELAL direcionar-se efetivamente ao serviço educativo dos pobres. Para tanto, esforços foram mobilizados para a construção participativa de um projeto educativo referência para a Missão Educativa na América Latina e no Caribe. O documento concluído foi entregue no Encontro *Associados para o Serviço Educativo aos Pobres*, (Conocoto, Equador), em 2002.

Em 2004, na IX Assembleia da RELAL (Fusagasugá, Colômbia) o PERLA foi revitalizado com o objetivo de ser um “referencial para a Missão Educativa Lassalista e, como elemento motivador e inspirador, produzir respostas criativas, inovadoras e audazes para as urgências educativas dos países da nossa Região”. (RELAL, 2011, p. 7). Dentre os desafios apontados nessa Assembleia, destacam-se:

Responder às necessidades das crianças e dos jovens empobrecidos num continente que é estruturalmente injusto;
Gerar processos e espaços que tornem viável a associação na missão para o Serviço Educativo aos pobres;
Trabalhar para a dignificação do magistério;
Elaborar, participativamente, o horizonte pedagógico-pastoral da Região.
(RELAL, 2011, p. 6).

Sendo um referencial, a IX Assembleia da RELAL enfatizou que o PERLA “não deve ser um documento concluído; pelo contrário, deve ser considerado como um processo sempre suscetível de ser melhorado, capaz de se ir consolidando por meio da reflexão permanente dos lassalistas da Região”. Nessa perspectiva:

Mais que um documento, ele é um movimento

- Que tenta recuperar e manter a chama coletiva acesa;
- Que articula múltiplas reflexões e ações hoje exercidas;
- Que tenciona manter-se como o eixo referencial das ações que ainda estão pendentes. (RELAL, 2011, p.7).

Dessa forma, no ano de 2007, na X Assembleia da RELAL (Rionegro, Antioquia, Colômbia) foi reafirmada a importância do PERLA como um documento de referência, constituindo-se, inclusive, uma prioridade relacionada a ele:

Garantir que o PERLA seja uma referência e um eixo articulador da Região, configurando-se como um movimento que inspire nossas vidas, gere processos e nos permita identidade como Região, e dinamize a missão em todas as obras educativas para o serviço aos pobres (Prioridade 3, LA 1). (grifo do documento). (RELAL, 2011, p. 7, grifo do documento).

Confiamos que o PERLA, como Projeto Regional, irá constituir o referencial para a Missão Educativa Lassalista e que, como elemento motivador e inspirador, produzirá respostas criativas, inovadoras e audazes para as urgências educativas dos países de nossa Região. (RELAL, 2011, p. 7).

2.3.3 Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile foi revitalizada no decorrer do ano de 2014 para contemplar e atender às demandas oriundas da reestruturação canônica das Províncias Lassalistas de Porto Alegre, de São Paulo e do Chile visando dar respostas renovadas aos desafios que o mundo da educação nos aponta, por meio de uma releitura criativa da tradição pedagógica lassalista. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014). Este é um documento de suma importância, pois explicita os fundamentos e princípios que orientam a ação educativa nas Comunidades Educativas¹⁹.

2.3.4 Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos

No Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar (2000), foram retomados os objetivos e as metas assumidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), mundialmente conhecida como EPT. Neste Fórum os participantes concluíram que pouco se havia avançado em termos de concretização do que fora proposto pelo EPT, sendo necessário reafirmar o compromisso assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia). Assim, como resultado do Fórum Mundial de Dakar, foi elaborado o documento denominado *Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, visando reafirmar o compromisso assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e das metas do EPT. Neste documento é enfatizado que:

¹⁹ “As Comunidades Educativas são os espaços institucionais nos quais a Missão Educativa Lassalista é desempenhada. Na Província La Salle Brasil-Chile existem Comunidades Educativas de Educação Básica, de Educação Superior, de Assistência Social e Fundações”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 8).

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p.8).

O documento Educação para todos estabelece os seguintes objetivos a serem perseguidos:

- I - expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente a das mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- II - assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano de 2015;
- III - assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida;
- IV - alcançar aumento de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
- V - eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005, e alcançar a igualdade de gênero na educação, até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
- VI - melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir-lhes resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 8-9).

Como forma de efetivar tais objetivos, foram estabelecidas metas e estratégias, de natureza global, “as quais estabelecem um Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade”. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 18).

Conforme exposto no conjunto de objetivos supracitados, constatamos que o ano de 2015 é um dos marcos avaliativo para a análise do que se concretizou e das lacunas ainda existentes em termos do acordado.

Considerando que o referido documento estabelece Metas a serem cumpridas por todos os países, e que estas estão sendo monitoradas através de relatórios anuais, entendemos ser um Marco Regulatório de Educação central em nível mundial.

Com isso, justificamos a seleção do referido documento para compor o *corpus* investigativo desta pesquisa.

2.3.5 A Educação que queremos para a reração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021

As Metas Educativas 2021 se constituem num documento elaborado a partir do acordo firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em 19 de maio de 2008, na cidade de El Salvador. O objetivo dessa Conferência foi iniciar a construção de um projeto tendo como cerne o estabelecido no acordo, no ano de 2010, ou seja, um conjunto de “metas e indicadores que impulsionem a educação de cada um dos países” situados no contexto ibero-americano (OEI, 2008). De acordo com o documento em pauta:

O objetivo final é conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Existe, pois, a certeza de que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social. (OEI, 2008, p. 3).

O projeto das Metas Educativas 2021 é compreendido como

Um projeto que, articulado em torno da educação, contribua com o desenvolvimento econômico e social da região e à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias. [...] um instrumento fundamental na luta contra a pobreza, na defesa dos direitos das mulheres e no apoio à inclusão dos mais desfavorecidos, especialmente as minorias étnicas, as populações originárias e os afrodescendentes. (OEI, 2008, p. 3).

Com base no exposto, justificamos a escolha do documento que versa sobre as Metas Educativas 2021 para compor o *corpus* da pesquisa, considerando que tal documento foi acordado e assumido pelos gestores educacionais representantes de um dos países ibero-americanos. Portanto, constitui-se numa referência para o conjunto desses países em termos de objetivos comuns a serem alcançados no prazo previsto, individualmente.

2.3.6 Plano Nacional de Educação (PNE)

No âmbito nacional, em termos do Marco Regulatório de Educação, optamos em focalizar o Plano Nacional de Educação (2014), por entendermos que este documento apresenta, além de diretrizes gerais, metas a serem observadas e cumpridas por todos os sistemas de ensino da nação brasileira. Também é oportuno salientar que o PNE/2014 retoma elementos já enfatizados em outros dispositivos legais que orientam a ação educativa brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), com vigência até o ano de 2024, tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, p. 43).

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

2.4 Procedimentos para análise das temáticas do *corpus* da pesquisa

De acordo com Gatti (2002, p. 11):

Na pesquisa, muito importante são os dados com que trabalhamos. E dado pode ser desde um conjunto de medidas bem precisas que tomamos até depoimentos, entrevista, diálogos, discussões, observações etc. de que nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa.

O processo de análise e de interpretação dos dados é uma etapa essencial na investigação. Laville e Dionne (1999, p. 197) esclarecem que:

[...] a análise e interpretação não são imediatamente possíveis. Os dados que o pesquisador tem em mãos são de momentos, apenas materiais brutos [...]. Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...]. Somente então ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Yin (2010, p. 2) salienta que a preparação da coleta de dados

[...] pode ser uma atividade complexa e difícil e, se não for realizada corretamente, todo o trabalho de investigação do estudo de caso poderá ser posto em risco, e tudo o que foi feito anteriormente - ao se definir as questões da pesquisa e projetar o estudo de caso - terá sido em vão.

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). 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 (BARDIN, 1988). Em relação ao processo da análise de conteúdo, este autor apresenta três etapas: pré-análise, exploração do material, e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

a) Etapa de Pré-análise

Na pré-análise o material coletado foi organizado com o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. Nesta fase foram observadas as seguintes etapas: a realização da leitura flutuante, a escolha dos documentos e a preparação do material.

A leitura flutuante se caracteriza por ser uma leitura geral e abrangente do conteúdo do material coletado, tendo como objetivo realizar um exercício inicial para a identificação de possíveis temáticas. Também foram observadas as seguintes regras apresentadas por Bardin:

1º Exaustividade: foram considerados todos os elementos presentes nos conteúdos contidos nos documentos constituintes do *corpus* investigativo.

2º Representatividade: foram selecionados todos os elementos considerados representativos, presentes nos conteúdos.

3º Homogeneidade: os conteúdos foram agrupados em eixos, tendo presente cada temática identificada.

4º Pertinência: foram selecionados os conteúdos em consonância com o problema de investigação e com os objetivos da pesquisa.

b) Etapa de exploração do material

Na segunda etapa, a de *exploração do material*, o objetivo foi definir as unidades de registro. Para Bardin (1988), é nessa fase que o pesquisador, tendo clareza da unidade de registro que adotará, procederá à definição das categorias. Na etapa da categorização, os dados coletados foram analisados de forma profunda pelo pesquisador. Gomes (2000, p. 70) explica que as categorias são empregadas para que se possa estabelecer classificações, e o mesmo mostra que “trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

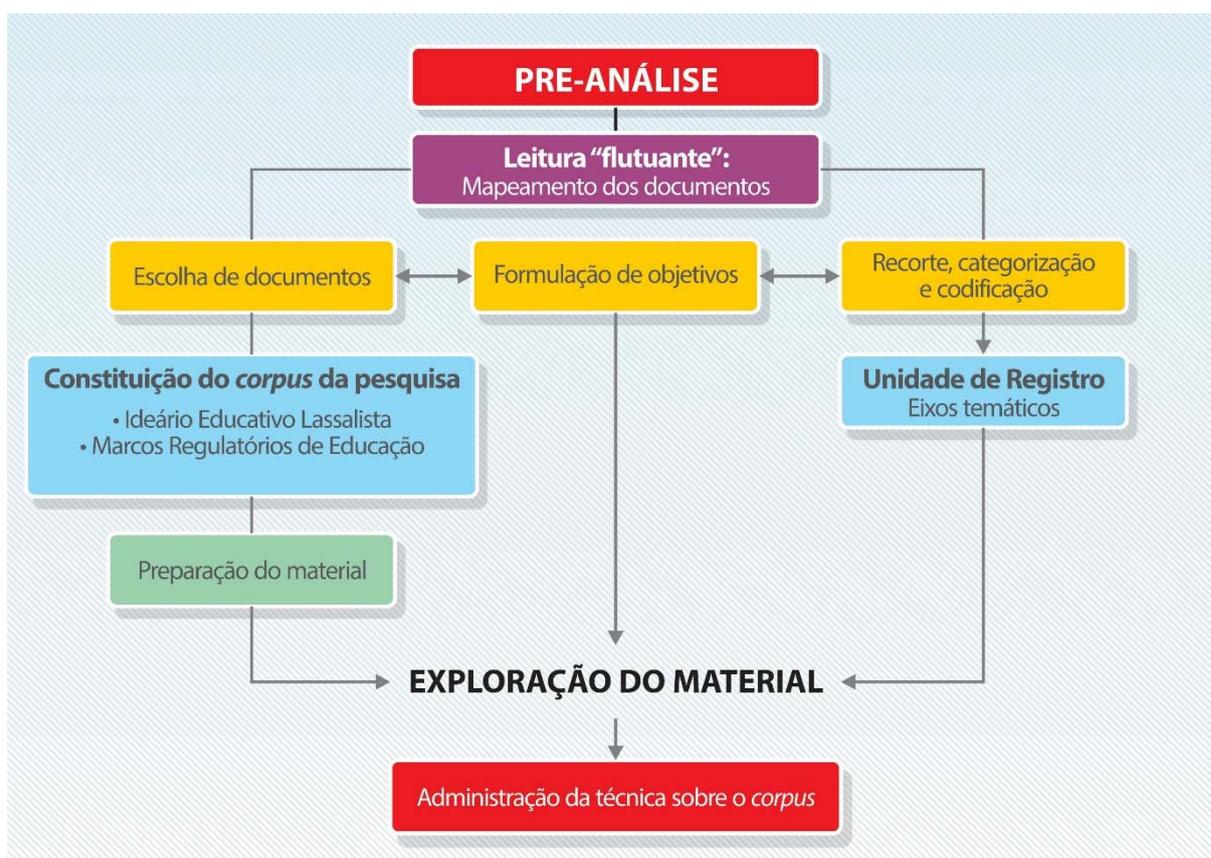
Considerando-se a posição de Bardin (1988) e também de Franco (2005), a unidade de registro adotada neste estudo foi o tema. Ambos entendem que esta unidade é a mais adequada em estudos de cunho qualitativo. Para Franco (2005, p. 39), geralmente a categorização por tema é utilizada em pesquisas que se direcionam para “representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças”.

Ao se referir ao processo de categorização, o autor supracitado destaca que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. (FRANCO, 2005, p. 57). Uma das formas de organizar os dados para posterior análise e interpretação é organizá-los em categorias. Marconi e Lakatos (2006, p. 146) definem a categoria como “classe, o grupo ou tipo em uma série classificada. Para o estabelecimento de categorias importantes devem ser observados certos princípios de uma classificação”. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994, p. 221) salientam que:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas de os sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados na procura de regularidades e padrões, bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados.

A figura 1 ilustra os elementos a serem observados nas etapas de pré-análise e exploração do material.

Figura 1 - Etapas da Técnica de Análise de Conteúdo: Pré-análise e Exploração do Material



Fonte: Adaptação a partir de Bardin (1988, p. 102).

Assim, após a leitura flutuante dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, procedemos à fase de exploração do material, por meio da qual realizamos o processo de categorização dos eixos temáticos atinentes a cada um dos documentos constituintes do *corpus* investigativo, conforme apresentamos nos quadros 3, 4, 5, 6, 7 e 8, respectivamente.

Tendo presente a análise documental que nos propomos a realizar nos Cadernos MEL, realizamos a leitura flutuante dos quarenta e nove Cadernos, do conjunto dos cinquenta publicados até o ano de 2014, (o número 48 não foi localizado nos arquivos do Instituto). A leitura flutuante viabilizou categorizarmos o conteúdo de cada Caderno por focos temáticos (cf. apêndice B) de acordo com os conteúdos abordados em cada um deles. Com base em tais focos temáticos, procedemos a uma nova leitura e realizamos o refinamento desses focos temáticos em eixos temáticos, apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Eixos temáticos do *corpus* da pesquisa – Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)

Eixos temáticos	
1	A Identidade e a Missão Educativa Lassalistas.
2	Associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas.
3	Serviço Educativo a Pobres.
4	Pastoral Educativa.
5	A Pedagogia e o Educador Lassalista
6	A Família na contemporaneidade e a relação com a escola.
7	Instituições de Educação Superior: acesso e função.
8	A diversidade e a inclusão social.
9	As urgências educativas:
	9.1 democratização do conhecimento;
	9.2 novas tecnologias;
	9.3 educação de qualidade;
	9.4 educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável;
	9.5 educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL).

Igualmente, com base na etapa de pré-análise, procedemos à etapa de exploração do conteúdo constante no documento do *Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano* (PERLA), do qual obtivemos os eixos temáticos apresentados no quadro 4.

Quadro 4 - Eixos temáticos do *corpus* da pesquisa – Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)

Eixos temáticos	
1	A centralidade da pessoa no processo educativo.
2	A comunidade que educa e aprende.
3	Os valores do estilo de ser Lassalista: fé, fraternidade e serviço.
4	As urgências educativas:
	4.1 Democratização do conhecimento;
	4.2 Novas tecnologias;
	4.3 Educação de qualidade;
	4.4 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável;
	4.5 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011).

Também, com base no realizado com os documentos anteriores, dedicamo-nos à leitura e à categorização dos conteúdos constantes na *Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile*, cujos eixos temáticos são apresentados no quadro 5.

Quadro 5 - Eixos temáticos do *corpus* da pesquisa - Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, de 2014

Eixos temáticos	
1	A Identidade e a Missão Educativa da Rede La Salle.
2	A Pedagogia Lassalista: <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Organização curricular; 2.2 Planejamento da ação educativa; 2.3 Práxis pedagógica e pastoral; 2.4 Modos de ensinar e aprender; 2.5 Avaliação: diagnóstico e intervenção; 2.6 Comunidades educativas; 2.7 Gestão Educacional eficiente e eficaz.
3	As urgências educativas: <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Democratização do conhecimento; 3.2 Novas tecnologias; 3.3 Educação de qualidade; 3.4 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; 3.5 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude; 3.6 Renovação da Pedagogia Lassalista; 3.7 A formação e o acompanhamento sistemático de todos os Lassalistas; 3.8 Cuidado com a preservação, a continuidade, o desenvolvimento e a sustentabilidade da Missão Lassalista em espírito de solidariedade e interdependência; 3.9 Evangelização e promoção de autênticas comunidades de fé.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Os eixos temáticos derivados da análise do documento *O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos* são explicitados no quadro 6.

Quadro 6 - Eixos temáticos do *corpus* da pesquisa – O Marco de Ação de Dakar -
Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos

Eixos temáticos	
1	Cuidado e educação da criança pequena, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social.
2	Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas.
3	Acesso equitativo de jovens e adultos à educação básica e continuada, assegurando suas necessidades de aprendizagem.
4	Eliminação de disparidades e igualdade de gênero na educação primária e secundária.
5	Melhoria da qualidade da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: O compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

Com relação ao documento *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021*, indicamos os eixos temáticos identificados no quadro 7.

Quadro 7 - Eixos temáticos do *corpus* da pesquisa – A Educação que Queremos
para a Geração dos Bicentenários: as Metas Educativas 2021

Eixos temáticos	
1	Condições econômicas e sociais da população.
2	Diversidade e inclusão social.
3	Modernização da gestão da educação.
4	Profissionalização e protagonismo docente.
5	Protagonismo da comunidade educativa local.
6	Tecnologias da Informação e da Comunicação.
7	Currículo orientado para a construção de competências.
8	Universalização da Educação Básica.
9	Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: a Educação que Queremos para a Geração dos Bicentenários: as Metas Educativas 2021 (OEI, 2008).

Por fim, concluindo o rol de documentos analisados, apresentamos no quadro 8 os eixos temáticos decorrentes da análise do Plano Nacional de Educação (PNE).

Quadro 8 - Eixos temáticos do *corpus* da pesquisa – Plano Nacional de Educação (PNE)

Eixos temáticos	
1	Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.
2	Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos.
3	Promoção do respeito à diversidade e à erradicação de todas as formas de discriminação.
4	Promoção da sustentabilidade socioambiental.
5	Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.
6	Universalização do atendimento escolar e erradicação do analfabetismo.
7	Educação profissional integrada ao Ensino Médio e formação para o trabalho.
8	Elevação do número de acesso ao Ensino Superior (graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i>).
9	Valorização dos profissionais da educação.
10	Gestão democrática da educação pública.
11	Melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Destacamos, também, que para sermos condizentes com a técnica de análise dos dados que adotamos, as temáticas foram trabalhadas de forma separada, mas os conceitos que as integram se encontram inter-relacionados no que se refere à compreensão sobre educação de qualidade.

b) Etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação

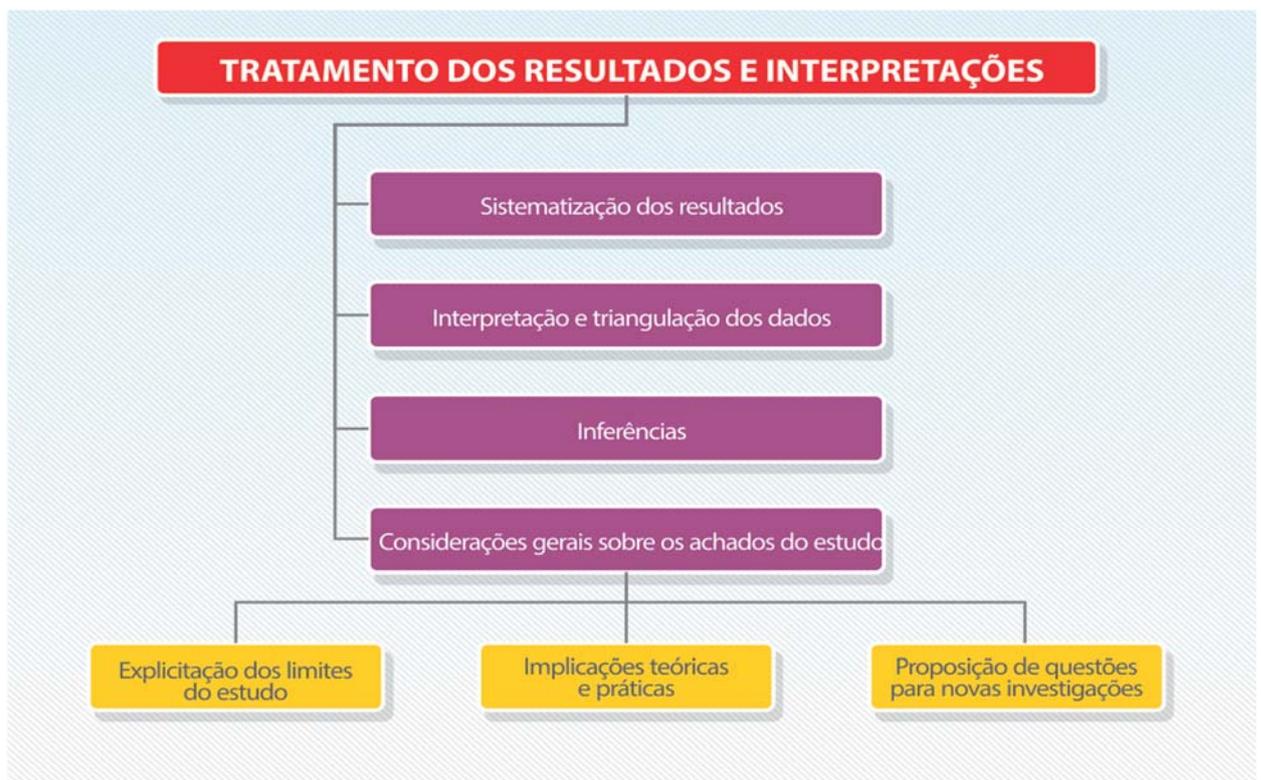
Por fim, na etapa 3 – tratamento dos resultados, inferência e interpretação –, como a própria denominação já sugere, realizamos uma incursão nos dados coletados buscando analisá-los e interpretá-los a partir de um diálogo com as fontes consultadas e, quando necessário, com outros autores de referência que aprofundam as questões emergentes presentes nos eixos temáticos. Franco (2005, p. 26), ao se reportar a esta última fase, explica que:

Se a descrição (a enumeração das características de um texto) é a primeira etapa necessária e, se a interpretação (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário

que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação [grifo do autor].

A figura 2 ilustra os elementos a serem observados na etapa de tratamento dos resultados e interpretações.

Figura 2 - Etapas da Técnica de Análise de Conteúdo: Tratamento dos Resultados e Interpretações



Fonte: Adaptação a partir de Bardin (1988, p. 102).

Em termos de síntese do exposto neste capítulo, a figura 3 demonstra a que o estudo se propõe, ou seja, apresentar perspectivas para revitalizar a educação na Rede La Salle no Brasil.

Figura 3 - Dimensões centrais da investigação



Fonte: Autoria própria, 2015.

Tendo presente o explicitado neste capítulo acerca da caracterização do estudo, dos documentos constituintes do *corpus* investigativo e dos procedimentos metodológicos adotados para a efetivação da investigação, no próximo capítulo contextualizaremos a gênese, a evolução e o desenvolvimento do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

3 O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

Neste capítulo, apresentamos o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, contextualizando sua origem e situando as obras educativas em nível mundial, latino-americano e brasileiro.

3.1 João Batista De La Salle e as origens do Instituto

Precisamos considerar que, tanto a produção e o desenvolvimento de uma teoria ou ideário educativo quanto a sua difusão ocorrem dentro de um determinado contexto sócio-histórico. A desconsideração de tal contexto pode implicar em análise e compreensão descontextualizadas, comprometendo uma visão global. “Fazer um “recorte”, isolando a Sociedade das Escolas Cristãs do contexto maior em que surgiu, seria pressupor que ela pudesse se isolar de tal forma deste contexto que lhe permitisse existir em uma realidade fora deste mundo.” (CORBELLINI, 2006, p. 11, grifo do autor).

João Batista de La Salle nasceu no dia 30 de abril de 1651, em Reims, na França, num contexto familiar de condições econômicas e sociais abastadas. Perdeu muito cedo seus pais e, com isso, responsabilizou-se pela educação e pelo provimento do necessário aos seus irmãos e irmãs.

As condições financeiras e as oportunidades que surgiram oportunizaram a João Batista de La Salle estudar em Paris, na Universidade de Sorbonne. Ingressou no seminário de São Sulpício, em Paris, no ano de 1669 e continuou os estudos de Teologia na Sorbonne. Em 1671 faleceu sua mãe, e em 1672 seu pai. Com isso, foi obrigado a interromper os estudos e retornar a Reims para assumir a tutoria de seus irmãos menores. Retomou os estudos de Teologia na Sorbonne em 1673. Em 1675 obteve o bacharelado e em 1680 o doutorado em Teologia.

Corbellini, em sua tese de doutorado, 2002, ao apresentar La Salle assim se expressa:

João Batista de La Salle nasceu na Cidade de Reims, na região de Champagne, na França, no dia 30 de abril de 1651. Seus pais chamavam-se Louis de La Salle e Nicole Mœt. Recebeu a educação básica em seu próprio lar, por meio de preceptores. Com 10 anos ingressou no Colégio dos Bons Meninos, em Reims. Com 18 anos recebeu o certificado de "Mestre em Artes", na mesma cidade. (CORBELLINI, 2002, p. 61, grifo do autor).

Este personagem histórico que percorreu os contextos teológicos e pedagógicos marcou a sociedade de sua época, e continua nos dias atuais, particularmente no contexto educacional, por meio dos seus seguidores na sua forma de ser, conviver e agir.

João Batista de La Salle foi ordenado sacerdote. Nesta condição foi indicado para ser pároco da paróquia de São Sulpício, de Reims, sua cidade natal. Na condição de pároco foi percebendo a precariedade educacional em que viviam as crianças, principalmente os filhos dos artesãos. É importante entender a situação da população da França para compreender as ações que João Batista de La Salle foi tomando. Como ele mesmo afirma, sua vida foi tomando forma de um passo a outro.

João Batista de La Salle, sacerdote, filho de família ilustre de Reims, foi beneficiado com boa educação humana, fé católica e estudos qualificados. Para entendermos a proposta de educação de uma pessoa, de uma figura importante da história da educação, faz-se necessário situá-la no contexto em que viveu e no qual sua obra foi escrita. Trata-se de compreender o período histórico em que La Salle viveu e realizou seu objetivo educativo.

Corbellini (2002) confirma que La Salle foi um personagem que teve oportunidades de estudos por causa de sua condição social:

Em outubro de 1670 iniciou os estudos universitários na Sorbonne, em Paris, hospedando-se no seminário de Saint-Sulpice. O falecimento de sua mãe em 1671, logo seguido pelo pai em 1672, o fez retornar para Reims. Aos 21 anos de idade foi nomeado executor testamentário do pai e tutor dos manos menores: duas meninas e quatro meninos. Esta tarefa e as preocupações e ocupações com a administração do patrimônio da família e com o cuidado das seis crianças e adolescentes sob sua responsabilidade, somaram-se a todas as obrigações decorrentes de sua posição de cônego. Mesmo nessa situação, não abandonou o projeto de tornar-se sacerdote, nem seus estudos, recebendo o subdiaconato em 1672, a Licenciatura em Teologia em 1673, o diaconato em 1676, culminando com a ordenação no dia 9 de abril de 1678, sábado da semana santa. (CORBELLINI, 2002, p. 61).

La Salle nasce num período em que a França, no final do século XVII e início do XVIII, estava envolvida em constantes conflitos, período durante o qual imperava um contraste entre a miséria do povo e o luxo de uma pequena parcela da população. A França vivia num contexto clerical acentuado, herdado da Idade Média. As condições de vida e o desenvolvimento humano eram precários, com alto índice de mortalidade infantil e expectativa de vida baixa. Neste contexto, João Batista de La Salle sente-se interpelado a fazer algo por esta sociedade em difíceis condições

econômicas, sociais, educacionais e religiosas. Ele percebeu que uma forma capaz de minimizar a situação social existente era oportunizar educação qualificada. Corsatto (2007, p. 22) descreve a situação da população da França, no século XVII:

[...] estima-se que a população francesa fosse de vinte milhões de pessoas, sendo que a maioria, por volta de 80%, vivia no campo. A expectativa de vida era muito baixa: de cada 100 crianças, 25 morriam antes de completar um ano de idade; 36 morriam antes dos seis anos; 25 morriam antes dos 19 anos; e somente 50 passavam dos 20 anos. Por volta de 45 anos de idade, tanto os homens como as mulheres, eram considerados velhos.

Justo (2003, p. 211) descreve a existência das escolas e sua organização na França, no século XVI:

[...] dois tipos de escolas populares: as de caridade e as pequenas escolas. As primeiras somente existiam nas vilas maiores e nas cidades. Seu funcionamento oscilava de acordo com o termômetro das possibilidades financeiras da paróquia, da entidade ou do benfeitor que as mantivesse. As pequenas escolas aceitavam alunos dos seis aos nove anos. O ensino era pago. Toda escola tinha obrigação de receber certo número restrito de alunos gratuitos. Estes deveriam apresentar humilhante certificado de indigência, requisito que afastava não poucos deste tipo de escolas, preferindo as de caridade ou optando por ficar na ignorância. Para as classes mais bem situadas economicamente, havia as escolas de gramática. Preparavam ao ingresso nos colégios e na universidade.

A Sociedade das Escolas Cristãs²⁰, atualmente denominada de Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs²¹ (CORBELLINI, 2006), foi criada por São João Batista De La Salle.

A Sociedade das Escolas Cristãs é um “grupo diferenciável” de todos os demais grupos similares da época em que se constituiu. Não era, por opção, uma “corporação” de mestres-escolas, não era uma congregação religiosa canonicamente erigida, não era uma “confraria” de piedosos leigos. Muito embora tenha se apropriado de alguns aspectos organizacionais de outros grupos. Era diferenciável em suas práticas: modo de vestir e no modo de chamar-se; a organização das escolas que mantinha e o modo de ensinar; o estilo de vida comunitária; os compromissos exigidos para o ingresso na sociedade, expressos como votos religiosos; os minuciosos regulamentos que definiam a vida individual e em comum, alguns indo aos mínimos detalhes, e a regulamentação da prática escolar a partir da experiência. Os membros dessa Sociedade das Escolas colocaram sentido em suas práticas e em seus discursos, a partir da tensão que se estabeleceu entre a capacidade de inventar a própria sobrevivência e as normas, os

²⁰ “Escolas Cristãs designa tanto as instituições escolares criadas por La Salle (paralelas às existentes “escolas de caridade”, “pequenas escolas” ...), quanto o instituto religioso por ele iniciado (Irmãos das Escolas Cristãs).” (HENGEMÜLE, 2007, p. 11, grifo do autor).

²¹ Em latim *Fratres Scholarum Christianarum* (FSC).

regulamentos, os estatutos que limitavam o que é possível pensar, enunciar ou fazer. (CORBELLINI, 2006, p. 36, grifo do autor).

De acordo com Corbellini (2006, p. 21-22):

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 Batista de La Salle e dos primeiros mestres-escolas e Irmãos, devendo ser destacada a contribuição destes pela forma como participaram dos principais eventos e pelas resistências oferecidas, indicadores que ajudaram no processo de construção da identidade da Sociedade. (grifo do autor).

É uma Congregação Religiosa “classificada, no Direito Canônico da Igreja Católica, como *Instituto de Vida Consagrada*” (CORBELLINI, 2006, p. 11) com sede em Roma, Itália. Este Instituto tem a educação como seu carisma.

Sua finalidade é a educação cristã, especialmente através de escolas. Rege-se por um conjunto de normas e estatutos chamado *Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs*, aprovado em assembleias gerais (chamadas Capítulos Gerais) e pela própria Igreja. A reforma estatutária mais substancial desde a última redação feita por João Batista de La Salle, depois do primeiro Capítulo Geral, realizado em 1717, aconteceu no Capítulo Geral realizado em 1986, ou seja, 268 anos após. (CORBELLINI, 2006, p. 54, grifo do autor).

São denominados como Irmãos Lassalistas os Religiosos Consagrados que seguem a inspiração do seu fundador, São João Batista de La Salle.

A criação e consolidação de uma sociedade integrada por um sacerdote e um grupo de leigos no contexto da sociedade francesa, durante o período em questão, é um conjunto de “acontecimentos”, que eu chamo de “densidades existenciais”, cujo resultado final foi que os “filhos dos artesãos e dos pobres” passaram a contar com um espaço educativo acessível a eles. Há toda “uma rede de práticas específicas” (no modo de dar aulas, no modo de vestir, na forma de ocupar os espaços e os tempos, nas práticas culturais, nas relações com a sociedade externa à comunidade, ...) que é produto do enfrentamento, ora tranquilo, ora conflituoso, das representações que se faziam os Irmãos e João Batista de La Salle do mundo no qual viviam, e do mundo particular que estavam forjando. (CORBELLINI, 2006, p. 30, grifo do autor).

O Instituto está estruturado com um Presidente, denominado Superior Geral, e um Vice-presidente, denominado de Vigário Geral. O Presidente e o Vice-presidente são assessorados por 6 (seis) Conselheiros Gerais, um Secretário e um Tesoureiro. O Instituto é dividido por Províncias. Província é uma circunscrição canônica de

natureza pastoral e delimitada geograficamente, abrangendo as regiões onde mantém e dirige comunidades religiosas e obras educativas.

Na situação inicial, apenas os membros da Sociedade atuavam nas escolas e na administração da mesma. Atualmente, os Irmãos estão em minoria nas escolas, condição que se tem acentuado nas últimas décadas. Embora com variações de país para país, a proporção entre o número de Irmãos e colaboradores se assemelha muito, com predominância acentuada destes. É o que se constata no Brasil, especificamente na Província Lassalista de Porto Alegre. Essa situação requer, no conjunto do Instituto, uma nova definição de papéis dos Irmãos e dos colaboradores leigos, em face da finalidade institucional que continua sendo a mesma desde o começo: a educação cristã das crianças e dos jovens. (CORBELLINI, 2006, p. 11-12).

João Batista de La Salle fundou e renovou instituições de ensino. Como fundador de escolas destacamos a fundação da primeira escola de formação de professores, o que elevou o prestígio do magistério. Abriu escolas de aplicação, aos domingos, para jovens que estavam impedidos de frequentá-las durante a semana por estarem trabalhando. Isso possibilitou o ensino profissional. É considerado inovador no método de ensinar, introduzindo especialmente o ensino simultâneo, isto é, todos os alunos acompanham a explicação e as orientações dos professores, pois até então utilizava-se o método individual. Procurou suavizar a severa disciplina escolar que existia na época. Valorizou a língua materna para a aprendizagem e estimulou a ajuda entre os alunos, entre outras coisas.

Por conta das inovações pedagógicas que João Batista de La Salle introduziu em suas escolas foi declarado santo pela Igreja Católica, pelo Papa Leão XIII, em 15 de maio de 1900. No dia 15 de maio de 1950, o Papa Pio XII declarou São João Batista de La Salle Padroeiro Universal dos Professores e Estudantes de Magistério por haver dedicado sua vida à educação, contribuído com a formação dos mestres pela criação de escola própria para essa finalidade, elevado o conceito da profissão de professor e criado um Instituto dedicado exclusivamente à educação.

3.2 A Rede La Salle em nível mundial

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs²², também conhecidos como Irmãos Lassalistas ou Irmãos De La Salle, foi fundado em 1680, na cidade de Reims, França. Seu idealizador é o sacerdote João Batista de La Salle, filho de família ilustre em Reims, que por sua vez foi beneficiado com significativa educação na fé católica e nos estudos qualificados. Os pais eram da alta nobreza da sociedade francesa. O pai de João Batista de La Salle era conselheiro da cidade de Reims. João Batista de La Salle é o filho mais velho dos sete filhos, sendo cinco rapazes e duas meninas. (MAILLEFER, 1991, p. 39).

A obra lassalista foi se difundido por diversos países, como podemos visualizar na ilustração apresentada na figura 4.

Figura 4 - Presença Lassalista no mundo



Fonte: Unilasalle, RJ, Arquivo do Setor de Comunicação e Marketing, 2015.

²² O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma organização da Igreja que deu origem aos Irmãos Lassalistas e à Rede La Salle, que hoje estão presente em 80 países e nos cinco continentes.

A escola lassalista é herdeira dos direitos da obra educativa iniciada por São João Batista de La Salle no século XVII, na França, e faz parte de uma instituição mundial presente em 80 países distribuídos por todos os continentes. No Brasil desde 1907, hoje está presente em 11 Estados e no Distrito Federal, conforme os dados estatísticos da Organização Provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015).

Conforme Corbellini, a Rede La Salle, em nível mundial, nos seus começos teve muitas dificuldades:

Por duas vezes, ao longo de sua história, a Sociedade das Escolas Cristãs sofreu revezes em seu país de origem, a França. Na Revolução Francesa foi extinta como entidade e muitos de seus membros foram presos, e até mortos. Outros viveram na clandestinidade ou exilados em países vizinhos. No início do século passado, na França, leis de ensino laicizantes proibiram, ou colocaram entraves imensos para a continuidade da ação educativa da Sociedade. Seus membros, impedidos de manter escolas, optaram por sair do país, levando sua experiência pedagógica para outros lugares. Foi por ocasião desta “diáspora” que vieram para o Brasil. (CORBELLINI, 2006, p. 11, grifo do autor).

O compromisso da escola lassalista é uma tarefa educativa que necessita renovar-se diariamente ao assumir plenamente o estabelecido por São João Batista de La Salle, como explicitado na Regra do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, (n. 3, p. 18): *“O fim deste Instituto é proporcionar educação humana e cristã às crianças e aos jovens, especialmente aos mais necessitados”*. Ela promove a formação integral e integradora dos alunos de acordo com uma concepção cristã de homem, de vida e de mundo, preparando-os para participarem na transformação e no engrandecimento da sociedade.

A missão da escola lassalista propõe valores evangélicos e a maturidade da fé, tendo como base o respeito e a liberdade. É de grande interesse para nós, e faz parte da nossa missão de educadores, auxiliar para que seja alcançada a síntese que se pode obter entre fé, cultura e vida.

As dificuldades dos começos da escola lassalista se manifestam de diversas maneiras, como nos mostra Corbellini:

A Sociedade das Escolas Cristãs, como a sociedade toda na qual ela estava inserida, foi produção das pessoas que a constituíam em seu processo histórico. Eles, os mestres-escola, os Irmãos e João Batista de La Salle, construíram as ideias e as teorias a respeito de si, do seu trabalho de sua

organização, de suas relações internas e de suas relações com as pessoas “do mundo”. (CORBELLINI, 2006, p. 92, grifo do autor).

Como lassalistas, ainda hoje aspiramos à paz, à solidariedade e a uma sociedade globalizada com rosto mais humano, cristão e lassalista. Sem dúvida, não podemos sucumbir ante algumas análises que, na sua simplicidade, parecem centrar-nos inequivocamente num enfoque problemático e negativo da ação educativa. Por isso, constantemente somos convidados à criatividade para aprender a viver a incerteza e a busca de sentido para a vida.

A escola lassalista responde a uma longa tradição e se define, atualmente, em seu próprio ideário. Esta escola detém uma missão que não é outra a não ser proclamar o Evangelho, e deve ocorrer apropriando-se da cultura de cada povo e em cada tempo.

O fazer educativo da escola lassalista não se limita à simples instrução, nem somente a cumprir programas, e nem pode ser um reflexo aparente dos “valores” sociais que a sociedade de consumo transmite sem pudor. Nossa ação educativa pretende oferecer educação integral e integradora aos alunos e alunas, e isso ocorre por saber integrar equilibradamente ensinamentos de caráter prático e outros de caráter humano/espiritual, com fundamento sério, responsável e coerente.

As reformas educativas surgem da necessidade de ajustar os aspectos legais e formais da escola à dinâmica de renovação constante. Uma reforma bem planejada não supõe uma ruptura, mas um progresso respeitoso à prática educativa anterior e uma abertura aos caminhos que conduzem ao futuro.

O modelo atual de educação na Rede La Salle supõe que a aprendizagem se baseia na construção do pensamento e na construção da vivência em sociedade. A partir disso, nos propomos criar situações de aprendizagem e mediarmos a estrutura cognitiva do aluno e os conteúdos a serem ministrados nas escolas da Rede La Salle.

A Rede La Salle, em nível mundial, conforme guia estatístico de 2015 do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, hoje, atende aproximadamente 1.200 instituições de educação, entre elas 72 de Educação Superior, conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 - Presença Lassalista da Educação Superior no mundo



Fonte: Unilasalle, RJ, Arquivo do Setor de Comunicação e Marketing, 2015.

3.3 A Rede La Salle na América Latina e no Caribe

A Rede La Salle na América Latina e no Caribe está presente no México, Guatemala, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, Jamaica, Guiana Francesa, Haiti, Porto Rico, Cuba, Nicarágua, Panamá, Venezuela, Equador, Colômbia, Peru, Brasil, Chile, Bolívia, Paraguai e Argentina (Conforme Guia Estatístico de 2015, do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs).

A presença lassalista na América Latina e no Caribe deve-se ao forte impulso do Governo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs no sentido de expansão da presença lassalista iniciada no século passado. Favoreceu esta expansão o número significativo de Irmãos presentes na Europa, particularmente na França, Espanha, Bélgica, Holanda e Alemanha. Outro aspecto que favoreceu a presença da Rede La Salle na América Latina e no Caribe foram as “leis de secularização”²³ aplicadas particularmente na França e na Espanha. Na França estas leis de secularização tiveram atuação particularmente no início do século passado, e fizeram com que as escolas lassalistas fossem fechadas e obrigassem os Irmãos das Escolas Cristãs a buscarem outros países para atuar. Isso fez com que os Irmãos franceses

²³ A leis de secularização não permitiam a presença de congregações religiosas a se ocuparem com a educação.

migrassem para a América Latina, inclusive para o Brasil. Conforme Bortoluzzi (2006, p. 56):

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

A figura 6 ilustra a presença da Rede La Salle em nível de América Latina e Caribe.

Figura 6 - Presença Lassalista da Educação Superior em nível de América Latina e Caribe



Fonte: Unilasalle, RJ, Arquivo do Setor de Comunicação e Marketing, 2015.

Na América do Sul e América Central a Rede La Salle conta com número significativo de Instituições de Ensino Superior, como demonstrado na figura 7.

Figura 7 - Presença Lassalista da Educação Superior em nível de América do Sul e América Central



Fonte: Unilasalle, RJ, Arquivo do Setor de Comunicação e Marketing, 2015.

3.4 A Rede La Salle no Brasil

A Rede La Salle no Brasil proclama que a escola deve ser compreensiva, diversificada e integradora. Que desenvolva as capacidades individuais de cada aluno e favoreça condições para que todos tenham oportunidades de integração na sociedade. Estes são desafios que nos fazem recordar os princípios pedagógicos lassalistas de sempre: atender pessoalmente a cada aluno (essa é a educação integral e integradora) e ser uma escola aberta a todos, especialmente aos menos favorecidos, aos pobres e para os pobres.

Por muito tempo a escola preocupou-se com a transmissão de informações e não tanto com a geração de conhecimentos e a valorização da pessoa. A preocupação maior era com a valorização do que ela conseguia produzir e saber. Esta foi a forma como os nossos antepassados, avós e pais, foram ensinados. Atualmente, a informação está disponível a um simples clique de *mouse*, e chega à velocidade espantosa e num volume impossível de ser processado pela mente humana.

Ao contemplarmos a Proposta Educativa percebemos o desenvolvimento de valores, habilidades e competências na escola lassalista, pois ela considera a pessoa como o principal valor que possui. Por esta razão, a pessoa é valorizada a partir das dimensões física, psíquica e espiritual. Todos os seres humanos possuem estas dimensões e precisam ser considerados desta forma nos processos educativos. No entanto, a pessoa também possui as potencialidades do afeto, da inteligência e da vontade. O cultivo destas potencialidades, com atenção equilibrada segundo a idade, cultura e o estado de vida, tornam o ser humano cada vez mais integrado e livre, capaz de exercer a missão que lhe é confiada. Este panorama, talvez seja o caminho que define por onde começa a diferenciação entre a escola lassalista e outras escolas.

A Rede La Salle no Brasil está presente desde 1907, ano da chegada dos primeiros Irmãos das Escolas Cristãs ao Sul do Brasil, especificamente no Estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Porto Alegre, Canoas, Caxias do Sul e Vacaria. Desde os começos, a educação das Escolas da Rede La Salle primou pela qualidade dos processos pedagógicos e administrativos. A experiência de educação de qualidade e a gestão eficiente e eficaz acompanharam os primeiros Irmãos das Escolas Cristãs vindos da França, Bélgica, Holanda, Alemanha e Espanha.

Hoje, as instituições de ensino da Rede La Salle do Brasil estão presentes em 11 Estados e no Distrito Federal. Atendem aproximadamente a 50.000 mil alunos, em 45 escolas de Ensino Fundamental e Médio e em 6 instituições de Educação Superior. Esta Rede também atende obras educativas de assistência social, que somam um total de 12 em todo o território nacional (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 27). A figura 8 ilustra a presença da Rede La Salle no Brasil.

Figura 8 - Presença Lassalista no Brasil



Fonte: Unilasalle, RJ, Arquivo do Setor de Comunicação e Marketing, 2015.

Após a contextualização do surgimento e da difusão da obra lassalista até a chegada dos Irmãos das Escolas Cristãs no Brasil, no próximo capítulo dedicamo-nos à reflexão sobre o ideário educativo lassalista, tendo presente a análise documental que realizamos nos dispositivos que compõem o *corpus* investigativo deste estudo.

4 O IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA

Neste capítulo realizamos uma incursão no Ideário Educativo Lassalista, elegendo os documentos analíticos que constituem o *corpus investigativo* do estudo, nos contextos internacional (os Cadernos da Missão Educativa Lassalista e o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano) e nacional (a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile). Tendo presente a caracterização preliminar apresentada no capítulo 2 deste projeto, sobre cada um desses documentos e a apresentação dos seus respectivos eixos temáticos, nas seções que seguiremos discorreremos sobre as reflexões oriundas da análise temática realizada.

4.1 Educação de Qualidade no contexto internacional

Os princípios atinentes à educação de qualidade no Ideário Educativo Lassalista, no âmbito internacional, são oriundos da análise dos conteúdos contidos nos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL) e do Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA), categorizados em eixos temáticos, conforme anunciamos no *caput* deste capítulo. Retomamos que os Cadernos MEL são documentos temáticos no âmbito do Instituto, com publicação regular e circulação em todas as Comunidades Educativas Lassalistas situadas no mundo. Já o PERLA, constitui-se num projeto direcionado às Comunidades Educativas situadas em países da América Latina e do Caribe. Por fim, a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile direciona-se às Comunidades Educativas localizadas no Brasil e Chile. Desta forma, ao eleger tais documentos, entendemos que os mesmos nos possibilitam uma visão do global para o local. A seguir, dedicar-nos-emos à análise temática de cada um desses documentos.

4.1.1 Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)

Nesta seção dedicamo-nos a uma análise temática preliminar dos eixos temáticos oriundos da categorização realizada dos Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL), retomados no quadro 9.

Quadro 9 - Eixos temáticos - Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL)

Eixos temáticos	
1	A Identidade e a Missão Educativa Lassalistas.
2	Associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas.
3	Serviço educativo a pobres.
4	Pastoral Educativa.
5	A Pedagogia e o Educador Lassalistas
6	A Família na contemporaneidade e a relação com a escola.
7	Instituições de Educação Superior: acesso e função.
8	A diversidade e a inclusão social.
9	As urgências educativas:
	9.1 democratização do conhecimento;
	9.2 novas tecnologias;
	9.3 educação de qualidade;
	9.4 educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável;
	9.5 educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental dos Cadernos MEL.

A seguir, apresentaremos nossas reflexões sobre cada um dos eixos temáticos descritos.

4.1.1.1 Eixo temático 1: A Identidade e a Missão Educativa Lassalistas

A discussão sobre a Identidade e a Missão Educativa Lassalistas aparece de forma direta em 8 Cadernos MEL, a saber, os de número 1, 2, 8-9, 25, 27, 39, 42, 44 e 49, transversalizando as discussões dos demais Cadernos em termos de retomada para a contextualização do assunto a ser abordado. Parece que a revitalização e a fidelidade à Identidade, ao Carisma e à Missão são preocupações constantes para os Lassalistas, de forma a garantir os princípios fundacionais do Instituto, revitalizando-os com base nas demandas emergentes da sociedade contemporânea e do contexto em que desenvolvem a ação educativa.

4.1.1.2 Eixo temático 2: Associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas

A temática da associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas é discutida nos Cadernos 2 e 15. A realidade da associação no Instituto dos Irmãos das Escolas

Cristãs sempre existiu, mas nos últimos anos, com a diminuição dos religiosos Irmãos, a reflexão e as ações foram sendo retomadas.

O acontecimento fundacional que liga o Instituto de hoje às suas origens é o de 06 de junho de 1694, quando São João Batista de La Salle e doze de seus companheiros se associaram para consagrarem suas vidas à educação cristã dos meninos pobres. São João Batista de La Salle, fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs, fez da associação a mola propulsora para estabelecer na Igreja Católica um novo tipo de Instituto, o dos Irmãos das Escolas Cristãs, constituído unicamente por Religiosos Irmãos, para oferecer educação humana e cristã à infância pobre e abandonada, primeiro em Reims e, após, em Paris e outras cidades da França. Durante muito tempo, apenas Irmãos assumiam a tarefa educativa nas Escolas do Instituto. Aos poucos, porém, outros professores passaram a colaborar com eles, e em número cada vez mais significativo.

A vinculação entre esse ato fundacional de associação e o crescente interesse pela associação no Instituto de hoje ganhou mais espaço a partir do 43º Capítulo Geral, realizado em Roma, no ano de 2000. Pelo fato de aparecer com frequência em vários escritos de Irmãos e de colaboradores lassalistas a expressão “juntos e por associação” é que realizamos a missão de educar em conjunto.

Para o Instituto, hoje, a questão da associação é uma realidade, pois com o envelhecimento dos Irmãos e a diminuição de vocações para a vida religiosa lassalista, nos impulsiona cada vez mais a buscarmos formas de “juntos e por associação”, Irmãos e colaboradores lassalistas, unir-nos à missão de educar crianças, adolescentes, jovens e adultos. Alguns colaboradores sentem-se chamados para estarem mais próximos dos Irmãos levarem adiante a missão de educar e evangelizar. Estes fazem algum compromisso público de associar-se com a missão lassalista, com ou sem o vínculo trabalhista na obra educativa lassalista. Capelle²⁴ ([20--?], p. 14) nos diz:

Assim podemos dizer que o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, renovado, pode aportar no século XXI com coragem e humildade. Coragem: saber revisar com muita regularidade sua trajetória e corrigi-la. Humildade: Perdeu seu vigor, sua substância, mas entrou em diálogo com outros colaboradores lassalistas que mudaram a visão do mundo dela e da evangelização. Mediante esta abertura, aprendeu a partilhar seu carisma de educação cristã, e desse modo ampliou sua conceituação de “associação

²⁴ Caderno MEL 49.

lassalista” que é, talvez, uma nova etapa de sua trajetória secular, o momento em que a urgência educativa é uma evidência para as nações (grifo do autor).

Esta forma de associação pode variar em cada região do Instituto. As regiões do Instituto precisam ser criativas, sem perder o vínculo fundacional. A maioria dos lassalistas que optaram por viverem sua vocação batismal participando no ministério da educação e da evangelização que a Igreja Católica confiou ao Instituto professam a fé em Jesus Cristo. Contudo, sabemos que há homens e mulheres de outras crenças religiosas que dedicam seu tempo profissional e, inclusive, sua vida pessoal, à história fundacional lassalista, e vivem profundamente associados ao Instituto. Portanto, professar a fé cristã não é condição suficiente para sentir-se e associar-se à missão educativa lassalista. É desejo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs que os lassalistas comunhem de valores e princípios cristãos para assumirem o ministério da educação humana e cristã de qualidade.

4.1.1.3 Eixo temático 3: Serviço Educativo a Pobres

O Serviço Educativo a Pobres é uma temática recorrente nos Cadernos 2, 11, 20, 37, 47 e 49. É importante destacarmos que a ação educativa direcionada aos excluídos foi a base da origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Com o passar do tempo e por causa de várias mudanças, especialmente nos cenários político e econômico, e na própria legislação do país, cada vez mais o atendimento gratuito aos mais necessitados tem se tornado um desafio. Dessa forma, a sustentabilidade das obras educativas lassalistas é fundamental para que possam ser realizados investimentos em vista de atender aqueles que mais necessitam, mantendo acesa a chama do ideal que motivou o início da Congregação.

Como dito anteriormente, o serviço educativo a pobres está no DNA do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Acreditamos que a Rede La Salle evoluiu na reflexão e nas boas práticas de serviço educativo a pobres a partir da preocupação com o serviço educativo para os pobres e com os pobres. As circunstâncias de cada país impulsionam a busca de formas diferenciadas para que o serviço para e com os pobres se concretize. Conforme já referimos, La Salle, preocupado com a educação humana e cristã, particularmente dos filhos dos artesãos, dedicou-se para sanar as carências educativas de sua época, atuando principalmente na formação de professores e na manutenção de escolas gratuitas. Tal decisão fez com que mudasse

seu próprio status social, pois para conviver com os professores, e acompanhá-los, renunciou a viver na casa paterna e distribuiu seus bens aos pobres para sentir-se entre os pobres.

Hoje, quando vemos na Rede La Salle experiências exitosas de serviço educativo aos pobres, como relata o Caderno MEL 11 a fundação de uma escola de serviço educativo aos pobres na Argentina, é motivo para nos animarmos a avançar. No Brasil temos várias experiências de serviço educativo aos pobres, particularmente o que se realiza nas obras educativas das regiões Norte e Nordeste do Brasil. No Sul do Brasil temos a Fundação Pão dos Pobres, que atende desde 1916, prestando serviço gratuito aos, para e com os pobres. Essa prática iniciou com São João Batista de La Salle e ainda hoje está presente nas diversas regiões do Instituto. Uma instituição educativa que mantém a maioria de alunos pagantes acaba por fazer-se responsável pelo sustento de uma escola de serviço educativo aos pobres. Várias obras educativas nasceram com esta prática. Apenas para citar algumas, os Colégios La Salle São João, La Salle Esteio, La Salle Niterói – Canoas e La Salle Caxias. Efetivamente, para uma instituição poder sobreviver aos percalços da vida ela necessita renovar-se e adaptar-se aos novos tempos. O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs continua tendo coragem e se adaptando às novas situações dos tempos.

4.1.1.4 Eixo temático 4: Pastoral Educativa

A análise da temática Pastoral Educativa, que também abarca o Ensino Religioso e a perspectiva da evangelização, está contemplada nos Cadernos MEL 6, 17, 18, 21, 28, 33, 40 e 47. O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, desde suas origens, fundamenta-se nos valores evangélico-cristãos, e tem por missão a evangelização através da ação educativa. Portanto, a concepção de uma Comunidade Educativa em Pastoral, o Ensino Religioso e a Catequese são dimensões essenciais no fazer pedagógico cotidiano. Tais dimensões são trabalhadas a partir de uma postura de diálogo, compreendida como primeira condição para o respeito às diversidades existentes no contexto educacional, sejam elas de raça, etnia, religião, condição sociocultural e econômica, dentre outras.

Mancini²⁵ ([20--?], p. 3), ao referir-se à Pastoral Educativa da Argentina, assim se expressa:

Quando dizemos pastoral queremos significar a práxis da comunidade eclesial que, seguindo a maneira concreta de agir de Jesus, procura colaborar para a construção do Reino de Deus na sociedade, mediante a implantação de comunidades eclesiais. O que nos interessa é atinar em que medida a escolarização e seus conteúdos podem contribuir para essa construção e essa implantação [...]. Temos de estabelecer uma distinção entre as atividades religiosas que se realizam na escola e a pastoral educativa. Uma coisa é que haja celebrações eucarísticas, aulas de ensino religioso, funcionamento de grupos de jovens, ou que haja muitos voluntários que atuem nas periferias de baixa renda. Outra coisa é que haja pastoral educativa, porque para o desenvolvimento desse tipo de atividades não seria preciso haver uma escola. Bastaria haver uma capela.

A Pastoral Educativa na Rede La Salle tem como objetivo integrar as ações pastorais, pedagógicas e administrativas, no intuito de que a missão lassalista seja percebida e assegurada por todos os integrantes da Comunidade Educativa. Nesse sentido, para que haja identificação e integração da proposta educativa a evangelização aprofunda o sentido da escola em pastoral, integra os processos pedagógicos, administrativos e pastorais em vista da escola em pastoral, e desenvolve iniciativas ecológicas e de sustentabilidade, em interface com o pedagógico e o administrativo.

Ahumada²⁶ ([20--?], p. 12), ao descrever o funcionamento das Comunidades Educativas Lassalistas no Chile, assim se expressa:

Em nossas comunidades educativas já é normal iniciar toda classe de reuniões cotidianas e solenes com uma proclamação bíblica e oração; de culminar etapas formativas com alguma celebração da Palavra, se não for com a Celebração Eucarística. E, assim como o hasteamento da bandeira nacional com o hino pátrio faz parte do cerimonial escolar, o pós-concílio incentivou a incorporação da proclamação da palavra bíblica seguida de um momento de oração como sinal da identidade da escola católica em atos culturais, sociais e esportivos. Para não perder a oportunidade de mover os corações, na seleção dos textos importa ser *“prudentes como as serpentes e simples como as pombas”* (Mt 10, 16). É importante que a Palavra de Deus oriente a vida de cada comunidade e, quanto possível, de cada pessoa. Isto deve chegar também à escola como espaço eclesial. (grifo do autor).

Apesar de tratarmos de comunidades lassalistas, para cada país existe uma adaptação à realidade local, como podemos perceber nas duas situações

²⁵ Caderno MEL 28.

²⁶ Caderno MEL 33.

apresentadas acima. As concepções de educação e de evangelização são diferentes. O que existe de comum nas duas realidades apresentadas é que nelas se evangeliza por meio da educação, embora com formas e abordagens diferentes.

A educação católica possibilita abertura ao desenvolvimento da pessoa por meio do diálogo, da educação para o transcendente, da vivência dos valores do Evangelho, da relação entre a família e a escola, e do respeito e da valorização integral da pessoa humana. Possibilita ao educando, ainda, condições para formar-se no senso crítico para a escolha dos valores, na contribuição para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna, na assunção de atitudes de responsabilidade e solidariedade. Entendemos que, ao final, a educação católica prepara o educando para a vida, integrando conhecimentos e valores, e auxiliando-o na superação de atitudes individualistas e materialistas. Esta Educação promove o bem-comum e o desenvolvimento de cidadãos críticos, atuantes e solidários.

Por fim, o Papa Francisco nos recorda que a educação católica é um dos desafios mais importantes da Igreja, sobretudo num momento como o atual, quando sentimos a necessidade de um impulso decisivo para a nova evangelização. O Papa Francisco chama à atenção para a importância do diálogo inter-religioso e ressalta que o próprio Jesus Cristo iniciou anunciando o Evangelho na Galileia, local considerado uma encruzilhada de pessoas de raça, cultura e religião diferentes. Um ambiente semelhante ao que nos encontramos hoje. Também reforça a necessidade de levarmos para a escola a nossa identidade católica, sem descuidar do respeito para com a diversidade religiosa. O Santo Padre, o Papa, reconhece a importância da presença das instituições educativas católicas na sociedade. É preciso garantir que as escolas católicas não se isolem do mundo, mas saibam manter diálogo com todas as demais culturas e religiões. Nesse sentido, o Papa insiste que as escolas católicas devem ser um grande canteiro aberto no qual a Igreja está presente.

4.1.1.5 Eixo temático 5: A Pedagogia e o Educador Lassalista

Aspectos relativos à Pedagogia e ao Educador Lassalista estão presentes nos Cadernos MEL 8-9, 10, 47, 49 e 50. As temáticas são abordadas de forma inter-relacionada à Missão Educativa Lassalista, de forma que tal Pedagogia revele e traduza a Identidade e o carisma fundacional. A Pedagogia Lassalista se constitui a

partir da consideração das tendências e dos pressupostos teórico-metodológicos consoantes com o Ideário Educativo Lassalista.

O Educador Lassalista procura assumir em comunhão com seus colegas e em sintonia com a proposta educativa lassalista o seu compromisso profissional baseado em três forças: amor, competência e qualidade. Acolhe, cuida e desenvolve habilidades e competências de seus educandos, com firmeza e ternura, e procura responder às exigências do mundo em mudança.

Tebar²⁷ ([20--?], p. 18) reforça a importância da formação continuada dos Educadores, como na citação que segue:

Necessitamos instaurar a cultura da educação/formação permanente. Devemos acometer projetos que permitam elevar o nível científico e inovador em nossos educadores e em nossas aulas. 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 seguir 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. O empenho por atualizar e pôr em dia nossos métodos levará a muitos docentes mais competentes e profissionais e a recuperarem sua autoestima. Possuímos riquezas escondidas – incomunicadas - que na ordem educativa, pastoral, animação e gestão dos centros podemos compartilhar para estabelecer laços institucionais de autêntica fraternidade.

Gros²⁸ ([20--?], p. 18) insiste no engajamento do Educador Lassalista com a proposta educativa, o que necessariamente requer o seu comprometimento com a difusão e a vivência dos valores evangélico-cristãos.

Os professores das escolas lassalistas, pelo menos a nata deles, devem comprometer-se abertamente com a missão da escola e do Evangelho, incluído o imperativo ecumênico. Com certeza, os colegas cristãos não católicos podem ser tão dedicados aos alunos, tão aplicados na missão e tão comprometidos com a fé cristã como os identificados com nossa Igreja. Esses colegas cristãos comprometidos, que se dedicam ao programa ecumênico de sua igreja e se abrem à evolução que esta já realizou com a Igreja católica durante décadas, constituem recursos particularmente valiosos. A Dimensão Ecumênica na Formação daqueles que trabalham no Ministério Pastoral é uma contribuição digna de nota para o desenvolvimento do professorado e dos componentes do staff, tanto católicos como não católicos.

²⁷ Caderno MEL 50.

²⁸ Caderno MEL 10.

Assim, a Pedagogia Lassalista resgata e fortalece os conceitos de cidadania e exercita práticas de educação inclusiva, ultrapassando os limites da educação formal, acreditando que as múltiplas formas de conhecer e os diferentes tipos de conhecimento devem ser valorizados e respeitados no processo formativo de cada pessoa e comunidade. Compreende que cada sujeito que integra uma Comunidade Educativa é constituído por diversas dimensões, defendendo, assim, uma visão integral da pessoa.

O educador lassalista mobiliza os estudantes para a busca constante de novos conhecimentos e para a construção e a vivência de valores com suas palavras, mas só será influente se acompanhar essas palavras com o seu testemunho de vida. Antes de qualquer coisa, o professor educa pelo que é como pessoa e cristão, para depois colaborar na construção do conhecimento do educando por meio do seu próprio saber.

4.1.1.6 Eixo temático 6: A Família na contemporaneidade e a relação com a escola

A discussão sobre a temática da família na contemporaneidade e a *relação com a escola* é foco dos Cadernos MEL 19, 24 e 38. A família, compreendida como corresponsável no processo educativo, é elemento fundamental na Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.

Capelle²⁹ ([20--?], p. 7) enfatiza a importância da relação família/escola, como segue:

Muitas respostas expressam confiança na instituição escolar, espaço de transmissão do saber e dos valores; mas, em número demasiadamente elevado de países, em consequência da pobreza, do trabalho infantil... a família se vê incapacitada para garantir uma escolarização normal, ou, então, não a considera prioridade. Contudo, uma resposta informa que na República de Gana, o número de meninas escolarizadas tem aumentado notavelmente, e em Madagascar, uma ONG menciona que conseguiu do governo local a gratuidade da escola para o grupo de crianças muito pobres que sustenta. [...] Nos países desenvolvidos, percebe-se o desinteresse dos jovens pela escola, que já não é a única fonte do saber, tanto mais porque os novos modelos de vida não estimulam a cooperação dos pais com ela. Por outro lado, a maioria dos pais e dos professores estão mal preparados para essa cooperação. Exige-se muito da escola: os pais tendem a transferir para ela suas responsabilidades, ao mesmo tempo que se mostram menos exigentes por educação que por resultados acadêmicos.

²⁹ Caderno MEL 24.

A família é a base para qualquer ser humano poder crescer e se relacionar harmoniosamente consigo, com o outro e com o transcendente. Com as limitações do acolher, cuidar e crescer do ser humano no seio da família, a escola passa a ocupar um papel importante na formação da pessoa. Sabemos que é na família onde o ser humano começa a desenvolver os padrões de socialização que influenciarão sua vida social. Por sua vez, a escola é a instituição responsável pela educação e formação escolar, sendo um espaço para o trabalho pedagógico formal, mas também para a socialização do indivíduo.

A escola é um espaço que proporciona o entendimento e a compreensão dos limites, das regras, da formação de valores éticos, morais e afetivos que levam ao exercício da cidadania. A relação entre família e escola no processo formativo do ser humano devem ser de cumplicidade. Por isso, diz-se que o sucesso da missão da escola depende da colaboração próxima da família. Nesse sentido é necessário que a família e a escola sintam-se responsabilmente parceiras no processo formativo da pessoa.

Quando a escola e a família conseguirem estabelecer uma parceria de cumplicidade acontecerá a educação integral do ser humano. Com isso, muitos conflitos de relação entre família e escola poderão ser evitados. A escola lassalista é promotora da participação da família na escola.

4.1.1.7 Eixo temático 7: Instituições de Educação Superior: acesso e função

A reflexão sobre as Instituições de Educação Superior está presente nos Cadernos MEL 37, 39, 40 e 44. Nas suas origens, o Instituto se dedicou à formação inicial das crianças e dos jovens, hoje compreendida dentro daquilo que é considerado a Educação Básica. Portanto, podemos constatar que por muito tempo a ênfase dos Lassalistas assentou-se nesse processo de escolarização inicial e, gradativamente, foi avançando para a oferta da Educação Superior, abrangendo também a pós-graduação *stricto sensu*.

Em países como México, Estados Unidos da América e Filipinas as universidades da Rede La Salle já se constituem em referência no contexto em que atuam. Entretanto, no cenário brasileiro, este processo foi mais lento. Observamos que o Ensino Superior no Brasil, em termos de centros universitários e faculdades,

ampliou-se significativamente nas últimas décadas. Mas, no que se refere à constituição de universidades, ainda é um passo a ser dado. Disso decorrem as dificuldades em termos de investimentos em pesquisa, com vistas ao desenvolvimento de tecnologias de ponta. Vale destacarmos que esse avanço está atrelado a fatores externos, tais como mudanças na legislação brasileira, a mercantilização da Educação Superior (gerando alta competitividade, evasão, dentre outros), a instabilidade econômica que o país tem atravessado nos últimos tempos e, até mesmo, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, carência de profissionais com a qualificação requerida pela legislação vigente.

A Educação Superior Lassalista foi incentivada desde o centro do Instituto, na sua instância máxima que é o Capítulo Geral, particularmente pelo 45º Capítulo Geral, realizado em Roma, em 2014. No entanto, começou a ganhar força a partir do momento em que foi constituída uma Associação Internacional das Universidades Lassalistas, com reuniões periódicas entre os Reitores destas. Nos últimos anos, nas instituições de Educação Superior se incentiva a pesquisa, a iniciação científica, a mobilidade acadêmica nacional e internacional, a vivência experimental de situações completas de atuação profissional e a formação continuada (Circular 469, Documentos do 45º Capítulo Geral (IRMÃO DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014).

Restrepo³⁰ ([20--?], p. 11), ao escrever sobre a realidade dos países da América Latina, refere-se à Educação Superior:

O que acontece com a educação superior é bastante diferente, e é difícil encontrar uma tendência geral que atravesse homogeneamente todos os países da Região. Pode ser compreensível que os esforços se tenham aplicado fundamentalmente às etapas básicas e, portanto, descuidado da aposta pela educação superior. Todavia, os países de mais elevados índices de desenvolvimento são aqueles que têm alcançado avanços significativos em provimento de recursos e qualidade de suas universidades. [...] Na última década, a oferta estatal de universidades, em número de instituições, tem-se mantido estável na maioria dos países. Alguns países têm feito um grande esforço para aumentar a provisão nas universidades públicas existentes, bem como favorecer os níveis superiores técnicos e tecnológicos. Contudo, paralelamente, tem-se dado um altíssimo crescimento da oferta privada no nível superior, que oferece cobertura, e ao mesmo tempo, suscita dúvidas sobre a qualidade da oferta. Os programas virtuais ou semipresenciais também aparecem como uma opção que cresce rapidamente na região, suscitando as mesmas interrogações sobre a qualidade e a avaliação formativa de impacto que a oferta presencial tem. No caso dos programas *on-line* se questiona se realmente têm podido criar didáticas e pedagogias que difiram das tradicionais, e que possam chegar a impactar mais efetivamente os processos da educação superior.

³⁰ Caderno MEL 44.

Nguyen³¹ (19--?], p.4) destaca a importância das universidades lassalistas nos países em que estão atuando.

Para que possam dar uma resposta às necessidades dos estudantes do século XXI, as dezesseis universidades lassalistas da Colômbia, França, México, Filipinas, Espanha e Estados Unidos da América do Norte encarnam o carisma de São João Batista de La Salle. Em todas as partes, elas têm o carisma lassaliano em alta conta como um dom vivo, uma energia espiritual que se adapta constantemente aos tempos e aos lugares, aos contextos socioculturais e às necessidades dos estudantes. Elas constroem sua identidade de universidade tendo como núcleo o carisma de São João Batista de La Salle. Esta identidade, na medida em que emerge e se constrói a partir desse carisma, é também influenciada por outros fatores. A globalização, ou seja "o nivelamento" do mundo do século XXI, as regulamentações de cada país, as exigências em constantes mudanças do ensino superior, a tradição cristã, o financiamento dos projetos das universidades e as trocas das lideranças profissionais, tudo isto dificulta a tarefa de definir a identidade da universidade lassalista. Complexidade e dinamismo é que caracterizam as maneiras como as universidades lassalistas no mundo inteiro expressam sua identidade. Para captar a identidade complexa e dinâmica das universidades lassalistas, este estudo qualitativo se serviu de uma metodologia de triangulação que compreende a análise de documentos, de observações *in loco* e de entrevistas, assim como pede o método de "Investigação Apreciativa" (IA). (grifo do autor).

Uma das principais preocupações provocadas pela acelerada expansão da Educação Superior diz respeito à qualificação do corpo docente, que, por sua vez, tem uma relação direta com a qualidade do ensino. E se tratando da Educação Superior lassalista, além da qualidade do ensino, necessitamos preocupar-nos para que os educadores e educandos internalizem a proposta educativa lassalista, isto é, educação humana e cristã de qualidade. Sem perder a dimensão fundacional e sendo criativos na adaptação a cada realidade em que está situada uma instituição de Educação Superior lassalista.

4.1.1.8 Eixo temático 8: Diversidade e Inclusão Social

A discussão sobre a diversidade, considerando dentro desta temática a questão do multiculturalismo e do pluralismo religioso-cultural, é foco discursivo analítico dos Cadernos MEL 26, 29, 40 e 42. Estes Cadernos refletem a problemática da diversidade nas escolas, as consequências dessa interação de culturas, bem como os desafios que se colocam aos educadores, além das estratégias que estes podem

³¹ Caderno MEL 39.

utilizar ou estão utilizando em relação às suas práticas educativas para dirimir dificuldades que nelas possam surgir, e para facilitar maior integração dos educandos de diversas origens culturais nos estabelecimentos de ensino.

Martín e Beltrán³² (19--?), p. 4) destacam que a escola é um espaço profícuo para educar para o respeito à diversidade, ao multiculturalismo e ao pluralismo, como forma de estabelecer o diálogo e garantir a paz e a boa convivência.

O multiculturalismo analisa a existência de duas ou mais culturas no mesmo espaço, mas cada uma com seus estilos e modos de vida diferentes. Não inclui entre seus postulados o pleno respeito aos direitos de todas as culturas nem o enriquecimento da mescla cultural. A consciência intercultural, portanto, acrescenta ao multiculturalismo a inter-relação entre as diversas culturas existentes numa sociedade [...]. Nossa sociedade é multicultural pelo fato de nela conviverem diversas manifestações de identidades culturais, além de sê-lo devido à imigração. Nela, a educação escolar deve ensinar que as culturas não se contrapõem, mas se complementam e se enriquecem mutuamente. Cremos que nossa escola há de desempenhar uma função 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 isto, e para construir uma vida mais humana e mais solidária, temos que criar e desenvolver uma verdadeira educação intercultural. Temos de apoiar a *Declaração Universal da UNESCO* que reafirma a convicção de que o diálogo intercultural é a melhor garantia da paz e da convivência, ao mesmo tempo que rejeita a tese do choque das culturas; temos de apoiar o mesmo pensamento sobre o diálogo intercultural e de evangelização das culturas de *João Paulo II* e do Irmão *Álvaro Rodríguez Echeverría*, Superior Geral. Mas, antes de tudo, temos de ser consequentes com nosso Caráter Próprio, que considera que o diálogo intercultural e inter-religioso já é uma forma de evangelização, e baseados no diálogo intercultural e inter-religioso nos incita a cultivar a educação ética em nossos alunos, na tríplice dimensão: pessoal, comunitária e social. (grifo do autor).

Os cenários multiculturais, multiétnicos, multilinguísticos e multirreligiosos são fenômenos resultantes, particularmente pela facilidade de mobilidade que vivemos nos dias de hoje. A escola é um espaço que oportuniza possibilidades para conviver e aprender com o diferente. A escola lassalista desde suas origens foi multicultural e plural. Na mesma sala de aula estudam alunos de diversas classes sociais, raça, cor etc. Esta diversidade exige do educador e do educando uma constante adaptação e compreensão. Nesse sentido, Martín e Beltrán³³ (19--?), p. 16) defendem que a escola lassalista deve fazer diferença.

A educação intercultural rejeita o predomínio de uma cultura sobre as outras, e defende que os grupos distintos que convivem na sociedade multicultural possam conseguir a interdependência enriquecedora, baseada na

³² Caderno MEL 26.

³³ Caderno MEL 26.

valorização e no reconhecimento mútuos. Para que isto aconteça, é imprescindível dotar as diversas culturas de meios instrumentais e educativos para transformar o multiculturalismo em interculturalidade. Para a educação intercultural é necessário, em primeiro lugar, criar as condições iniciais de aceitação e comunicação entre culturas, fomentar a educação para a paz, para o respeito dos direitos humanos.

Os Lassalistas procuram garantir uma boa educação e não somente uma educação de conteúdo; uma educação de valores, independentemente da origem, etnia ou cultura dos seus educandos. O mais importante é defender o valor da pessoa, acima de qualquer raça, nacionalidade, língua ou religião. Portanto, a educação lassalista é uma educação intercultural que afeta toda a comunidade educativa e, naturalmente, os educadores, que por sinal deveriam ser os primeiros a respeitar e promover a interculturalidade.

4.1.1.9 Eixo temático 9: As urgências educativas

A temática das urgências educativas está presente no Caderno MEL nº 31, que tem por título Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA). O referido Caderno aborda o PERLA e, dessa forma, optamos por explorar o conteúdo atinente a este eixo quando realizamos, na seção 4.1.2, a análise do documento de mesma denominação, que é um dos documentos constitutivos do nosso *corpus* investigativo.

Em termos de síntese, percebemos, a partir da análise realizada, que os Cadernos MEL contemplam uma gama diversificada de temáticas, todas elas estão relacionadas à Missão e aos modos de *Ser Lassalista* na contemporaneidade. Interessante constatar o compromisso dos Lassalistas com a mobilização em prol dos direitos da criança e da juventude, unindo-se e reforçando as iniciativas mundiais em relação à luta para que tais direitos se efetivem. Tais direitos, considerados como uma das urgências educativas, são retomados constantemente no Ideário Educativo Lassalista. No que se refere especificamente aos Cadernos MEL, constatamos que o Caderno 41 enfatizou tal discussão, destacando o direito fundamental das crianças e dos jovens à educação.

Uma das lacunas que observamos foi a discussão sobre a temática da formação continuada docente, sendo tal tema tratado de forma muito ampla no

conjunto dos textos analisados, não havendo nenhum Caderno que tenha se dedicado especificamente a esta discussão.

Como vimos defendendo ao longo deste projeto de tese, entendemos que a educação de qualidade perpassa pela qualidade da formação dos educadores e, deste ponto de vista, acreditamos que esta é uma das questões centrais a serem problematizadas quando o assunto em tela é a Missão Educativa Lassalista. Ou seja, um educador lassalista precisa de formação com conhecimentos, procedimentos e técnicas que contemplem tanto o Ideário Educativo Lassalista quanto questões pertinentes à Pedagogia e à sua área de atuação específica. Temos ciência de que várias Províncias da Rede La Salle em âmbito mundial possuem Programas de Formação destinados aos Colaboradores, dentre estes, os professores. Entretanto, estas iniciativas carecem de maior difusão e socialização entre os Lassalistas.

Outro aspecto a destacar é a discussão sobre a inovação educativa, o que se apresenta de forma incipiente no Caderno MEL 4 e não é mais retomada. Ora, a fidelidade criativa pressupõe a inovação como um processo contínuo de revitalização dos modos de Ser Lassalista e de fazer a educação na contemporaneidade. Nessa mesma linha reflexiva, também de forma tímida, surge a discussão sobre as dimensões e a importância da pesquisa nas IES Lassalista, articulada ao ensino e à extensão, como uma das condições para a construção, democratização e difusão do conhecimento. Por fim, e não menos importante, considerando o conjunto de Instituições Educativas Lassalistas presentes em vários países, a ideia de consolidação de redes de cooperação também precisa ser fortalecida e, talvez, tópico discursivo de algum dos próximos Cadernos MEL.

Feitas tais considerações, na próxima seção nosso olhar se direcionará para o documento Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA).

4.1.2 Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA)

Conforme já salientado, o Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (PERLA) se constitui numa referência para a Missão Educativa no âmbito da América Latina e do Caribe. De acordo com este documento,

[...] o PERLA ainda é um sonho; é um sonho coletivo. Torná-lo realidade não somente depende da vontade ativa daqueles que exercem a liderança na Região, mas também do compromisso generoso e responsável de todas as

pessoas comprometidas com a missão educativa lassalista. (RELAL, 2011, p. 7).

O PERLA tem como propósito central a busca de respostas criativas às urgências educativas:

Neste contexto de urgências e oportunidades educativas, queremos ser uma *Região edificadora de esperança* (VIII Assembleia da RELAL). Para tornar realidade esse sonho, construímos participativamente este Horizonte que tenciona ser:

- uma proposta que oriente, unifique e dê sentido ao conjunto de ações que desenvolvemos;
- uma referência para a nossa missão;
- um olhar para o futuro; o fundamento do PERLA (RELAL, 2011, p. 9, grifo do documento).

Em termos de estrutura constitutiva, o PERLA está organizado em oito partes, a saber: Apresentação; Horizonte; Urgências Educativas; Programas; Síntese do PERLA; Glossário; Primeira Assembleia Regional para a Missão; e, Segundo Encontro Regional de Irmãos. Para o estudo em tela, realizamos uma incursão detalhada nas três primeiras partes, que apresentam as intencionalidades, as perspectivas e as linhas de ação, como indicativos para a efetivação do ora proposto. Dessa forma, organizamos o conteúdo deste documento nos quatro eixos temáticos apresentados no quadro 10.

Quadro 10 - Eixos temáticos - Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA)

Eixos temáticos
<ol style="list-style-type: none"> 1 A centralidade da pessoa no processo educativo. 2 A comunidade que educa e aprende. 3 Os valores do estilo de ser Lassalista: fé, fraternidade e serviço. 4 As urgências educativas: <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Democratização do conhecimento; 4.1 Novas tecnologias; 4.2 Educação de qualidade; 4.3 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; 4.4 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental do Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011).

4.1.2.1 Eixo temático 1: A centralidade da pessoa no processo educativo

No PERLA (2011) evidencia-se a opção dos lassalistas por uma visão cristã da pessoa, que se expressa através da: a) crença que a pessoa é a principal responsável pela sua formação; b) opção por uma educação que tem a pessoa como centralidade, respeitando suas características e necessidades; c) liberdade de cada pessoa para assumir e contribuir, de forma responsável, para uma sociedade mais justa, fraterna e solidária; d) associação entre os Irmãos e colaboradores lassalistas para a (re)construção de alternativas que possam contribuir para o atendimento das urgências educativas, tendo sempre presente a fé e a promoção humana e cristã das pessoas. Dessa forma, todos são chamados a uma participação transformadora.

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

Inspirados nos princípios fundacionais, na tradição pedagógica do Instituto e conscientes da realidade atual, os Lassalistas explicitam as seguintes convicções sobre o processo educativo:

- entendemos o ensino-aprendizagem como um processo de construção ativa dos conhecimentos e das experiências adquiridas ao longo de toda a vida;
- estimulamos a pesquisa e a inovação, com o objetivo de incrementar a qualidade da resposta aos novos desafios educativos;
- situamos o professor junto a outros, formando uma comunidade educativa dinâmica que partilha projetos, tarefas e preocupações diárias, com um claro propósito de melhorar, dia após dia, sua competência e sua ação educativa;
- projetamos e utilizamos metodologias que geram aprendizagens significativas;
- promovemos a reflexão permanente e crítica das práticas educativas, para adaptá-las aos novos estilos de aprender dos estudantes e, também, reforçar a importância da função docente. (RELAL, 2011, p. 10).

Os Lassalistas compreendem a educação como “um direito e um processo intencionado, sistemático, permanente e integral que requer a participação

corresponsável dos atores que fazem parte da comunidade educativa.” (RELAL 2011, p. 11). São considerados atores do processo educativo: “as crianças, jovens e adultos, de acordo com seu nível de maturidade; o professor, como mediador do processo de aprendizagem; a família, como primeira educadora; outros integrantes, que contribuem de diversas formas” (RELAL).

4.1.2.2 Eixo temático 2: A comunidade que educa e aprende

A Comunidade Educativa Lassalista está sempre em processo de construção, como podemos perceber no Projeto Educativo Regional Lassalista. Em relação à Comunidade Educativa, o PERLA expõe que:

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

A Comunidade Educativa procura dar respostas às necessidades dos educandos, razão de estar em constante busca. Por isso, não absolutiza as diversas estruturas escolares, mas submete-se à crítica para assegurar sua vitalidade, procurando melhorar, mudar, inventar e se reinventar constantemente para adaptar-se à realidade na qual está inserida.

4.1.2.3 Eixo temático 3: Os valores do estilo de ser Lassalista: fé, fraternidade e serviço

A característica típica da escola lassalista é a educação humana e cristã da infância e da juventude. E a forma de educar é por meio da fraternidade, da vivência da espiritualidade evangélica e de colocar-se a serviço das pessoas.

Movidos pelo espírito de fé e zelo, compartilhamos o carisma lassalista entre Irmãos e Leigos, para vivenciar hoje o ministério apostólico da educação cristã, em resposta aos sinais dos tempos. Em consequência, encarnamos o estilo educativo próprio, mediante a prática da fé, da fraternidade e do serviço. Pela fé, reconhecemo-nos filhos de Deus. Em Jesus Cristo, o enviado do Pai, somos chamados a participar na construção de seu Reino. Assumir a fé como itinerário de vida e esperança significa abertura de espírito para reconhecer, nos acontecimentos, o Deus que caminha conosco. A dimensão comunitária é constitutiva do ser humano porque Deus é comunidade. Portanto, como filhos de Deus, todos somos irmãos e irmãs, chamados a construir relações fraternas que reconheçam o valor e a dignidade de cada pessoa. Neste sentido, a fraternidade é um dos elementos característicos do estilo educativo lassalista. A fé em Deus e nas pessoas, vivenciada em comunidade, se expressa em serviço. O serviço, em termos evangélicos e lassalistas, implica em promover a paz, a justiça, a fraternidade, a tolerância e a solidariedade. A compreensão e a prática destes valores são enriquecidas por outras visões culturais e religiosas. Por isso, acolher a pluralidade étnica, cultural e religiosa, mediante um autêntico diálogo inter-religioso e ecumênico, permite integrar e expressar melhor esses valores em nossa realidade cultural. (RELAL, 2011, p. 12).

Dessa forma, os Lassalistas buscam proporcionar à Comunidade Educativa espaços e tempos para a vivência e a expressão da espiritualidade, sendo esta compreendida como uma dimensão antropológica do ser humano. Primam para que os ambientes educativos traduzam e contribuam para o desenvolvimento dos valores da fé, da fraternidade e do serviço.

4.1.2.4 Eixo temático 4: As urgências educativas

O PERLA indica cinco dimensões, consideradas como urgências educativas na América Latina e no Caribe, para as quais os Lassalistas devem ter um olhar cuidadoso e buscar, coletivamente, alternativas de como atender a tais demandas. São elas: democratização do conhecimento; novas tecnologias; educação de qualidade; educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; e educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Subtema 4.1: Democratização do conhecimento

O acesso ao conhecimento, especialmente daqueles que sofrem a exclusão social, também é foco de preocupação do PERLA. Assim se manifesta o documento:

Em uma Região que se caracteriza pelas desigualdades extremas de todo tipo, que diminuem as oportunidades de acesso à educação aos mais pobres, necessitamos:

- Direcionar as obras lassalistas para projetos proféticos, transformadores e inovadores, e atender a uma população desprotegida (crianças de rua, analfabetos, indígenas, marginalizados, mulheres, migrantes...).
- Aprofundar o pensamento lassalista da Educação Superior latino-americana, estendendo suas funções substantivas para as áreas mais críticas, para responder às necessidades da sociedade, em particular dos mais pobres. (RELAL, 2011, p. 13).

Entendemos que a democratização do conhecimento pressupõe não somente assegurar o acesso das crianças e dos jovens à educação, mas, principalmente, de encontrar mecanismos que viabilizem a permanência e o desenvolvimento de suas potencialidades, através da aprendizagem.

Subtema 4.2: Novas tecnologias

Numa sociedade caracterizada pelo avanço científico e tecnológico, a difusão e proliferação das informações em curto espaço de tempo através das tecnologias da informação e da comunicação – as quais viabilizam a criação de redes sociais virtuais –, a democratização do acesso a tais tecnologias se torna necessário. Na atualidade, já é uma preocupação a questão da exclusão digital e do surgimento dos denominados *analfabetos tecnológicos*, isto é, aqueles que não conseguem interagir com estas tecnologias como consequência de vários fatores, conforme salienta o PERLA (RELAL, 2011, p. 18):

Em uma Região que tem amplos setores de acesso limitado à informação via novas tecnologias, criando, assim, uma lacuna que distancia ainda mais as possibilidades de integração desses setores em uma sociedade baseada no conhecimento, necessitamos:

- Esclarecer a intencionalidade e o papel da tecnologia em um projeto educativo que parta dos pobres e incorpore as novas tecnologias para o serviço educativo a eles.
- Criar processos e instâncias para fortalecer a intercomunicação de pessoas, serviços e bens entre os diferentes Distritos e Delegação, entre as obras e as pessoas comprometidas nessas obras, bem como o uso dos variados meios tecnológicos da comunicação e da informação.

Para que tais propósitos se efetivem, o documento explicita a necessidade de aquisição de ferramentas tecnológicas e formação de pessoas para a sua utilização, incluindo-se nesse contexto a inclusão digital dos mais necessitados.

Subtema 4.3: Educação de qualidade

A preocupação com a oferta de educação de qualidade, reafirmada pelo PERLA, remete-nos aos princípios fundacionais, sendo esta uma das preocupações de La Salle. Apesar do Fundador não ter utilizado esta expressão, a partir do aprofundamento do Ideário Educativo Lassalista é possível percebermos a sua ênfase no cuidado com os processos e as práticas educativas, no intuito de as crianças e jovens terem acesso à educação e à formação integral de qualidade. De acordo com o exposto no PERLA (RELAL, 2011, p. 19):

Em uma Região que apenas alcançou cobertura dos serviços educativos no nível básico, mas sem garantir a qualidade deles, e que, com poucas exceções, descuida o reconhecimento da importante função social do magistério, necessitamos:

- Definir os critérios para avaliar a qualidade de nossos centros educacionais à luz dos valores lassalistas e dos padrões internacionais, bem como a possibilidade de sermos avaliados por organismos externos.
- Reconhecer os professores como importantes protagonistas da mudança, e fazer de sua formação uma prioridade.

Entendemos a complexidade do ideário *educação de qualidade*, que se constitui em foco deste estudo. Conforme já assinalamos no decorrer dos capítulos, são vários os fatores que precisam ser considerados para que esse ideário se concretize, tanto nas Comunidades Educativas Lassalistas quanto nas demais instituições de ensino, públicas ou privadas. No cenário histórico de um país que foi se desenvolvendo com poucos tendo acesso à educação, sendo esta um privilégio de algumas minorias, todos os esforços empreendidos nas últimas décadas em termos de universalização da Educação Básica e outras iniciativas direcionadas para o acesso à Educação Superior, ainda não foram suficientes para assegurar a universalização e tampouco uma educação de qualidade à maioria da população brasileira. Como veremos mais adiante, aqui reside uma das relevantes contribuições do documento *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021*, assinado e assumido pelos dirigentes dos países ibero-americanos. Certamente este é um desafio que está posto.

Subtema 4.4: Uma educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável

Tendo presente a convicção das relações de interdependência entre o ser humano e o seu entorno físico, social e cultural, o PERLA nos incita a refletir sobre a sustentabilidade, especialmente no que se refere ao desenvolvimento humano sustentável.

Em uma região rica em recursos naturais, mas ameaçada pelo impacto negativo da exploração abusiva e negligente desses recursos, necessitamos estimular processos que tenham como eixo o desenvolvimento humanizador para uma sociedade sustentável (economicamente factível, socialmente justa, respeitosa do meio ambiente, atenta à cultura dos sujeitos sociais...) que permitam enfrentar os efeitos negativos da globalização e gerar alternativas para o desenvolvimento. (RELAL, 2011, p. 21).

É notória a crescente preocupação com a sustentabilidade, compreendida em suas diversas dimensões como fator crucial para o equilíbrio do planeta e a sobrevivência do ser humano. A intervenção, a modificação e a exploração do meio ambiente pelo ser humano têm causado prejuízos enormes ao ecossistema, gerando a extinção de várias espécies da fauna e da flora e de recursos naturais primordiais. Portanto, urge uma educação por meio da qual se direcionem e enfatizem tais questões como uma das condições para a sobrevivência da própria espécie humana.

Subtema 4.5: Uma educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude

Alinhado aos dispositivos internacionais que versam sobre os direitos humanos, e com base no próprio Ideário Educativo Lassalista, o PERLA reafirma a necessidade da luta em prol da garantia dos direitos humanos, especialmente das crianças e dos jovens em situação de vulnerabilidade social, tendo a educação como mobilizadora de ações que contribuam para assegurar tal garantia. Dessa forma, os lassalistas conferem um significado especial a todas as iniciativas em suas comunidades e obras educativas que se direcionam para essa parcela da sociedade, que é vítima de múltiplas formas de exclusão. Também, dentro do contexto dessas instituições educativas, primam por ações que superem o mero caráter assistencialista e estejam pautadas no princípio do protagonismo infanto-juvenil.

Em uma Região caracterizada pela escassa estima aos direitos de seus habitantes e pelo crescente número e variedade da violação desses direitos, especialmente nos setores mais vulneráveis de sua população, necessitamos:

- Fomentar processos e projetos que sejam como eixo da defesa dos direitos da infância e da juventude, como nossa contribuição para a defesa dos direitos humanos e o fortalecimento das famílias.
- Produzir processos que permitam a consciência sobre as situações das vítimas da injustiça, da violência, do abuso e da exploração, especialmente da infância e da juventude, com o objetivo de favorecer uma cultura dos direitos humanos. (RELAL, 2011, p. 23).

Dentre as estratégias sinalizadas pelo documento, destacamos: promoção de espaços formativos, pesquisas projetos e programas que viabilizem o aprofundamento, a reflexão e as formas de consolidação do que preconizam os dispositivos que focalizam os direitos infanto-juvenis; e, articulação e constituição de redes de cooperação com organismos promotores e defensores de Direitos Humanos, especialmente da infância e da juventude.

4.2 Educação de qualidade no contexto brasileiro

Conforme exposto anteriormente, elegemos a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile para identificar e analisar os princípios que indicam a educação lassalista de qualidade no contexto brasileiro. A seguir, apresentaremos a análise temática realizada sobre este documento.

4.2.1 Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile explicita as concepções, os fundamentos e os princípios que mobilizam e orientam a ação dos Lassalistas nas Comunidades Educativas. A análise do documento viabilizou identificar os três eixos temáticos apresentados no quadro 11:

Quadro 11 - Eixos temáticos - Proposta Educativa da Província La Salle
Brasil-Chile, de 2014

Eixos temáticos	
1	A Identidade e a Missão Educativa da Rede La Salle.
2	A Pedagogia Lassalista. 2.1 Organização curricular; 2.2 Planejamento da ação educativa; 2.3 Práxis pedagógica e pastoral; 2.4 Modos de ensinar e aprender; 2.5 Avaliação: diagnóstico e intervenção; 2.6 Comunidades educativas; 2.7 Gestão Educacional eficiente e eficaz.
3	As urgências educativas: 3.1 Democratização do conhecimento; 3.2 Novas tecnologias; 3.3 Educação de qualidade; 3.4 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; 3.5 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude; 3.6 Renovação da Pedagogia Lassalista; 3.7 A formação e o acompanhamento sistemático de todos os Lassalistas. 3.8 Cuidado com a preservação, a continuidade, o desenvolvimento e a sustentabilidade da Missão Lassalista, em espírito de solidariedade e interdependência. 3.9 Evangelização e promoção de autênticas comunidades de fé.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental da Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Já na introdução do texto do documento são apresentadas três dimensões que sintetizam as intencionalidades da Proposta: a releitura da identidade lassalista; a construção de um horizonte comum para a missão educativa; o diálogo com a sociedade contemporânea e a (re) construção e proposição de alternativas que contribuam para o atendimento das questões educacionais na contemporaneidade. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014). No que se refere aos objetivos da Proposta Educativa, destacam-se:

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

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

Os objetivos supracitados evidenciam que a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile é um dos dispositivos orientadores que indicam alguns caminhos e perspectivas comuns a serem considerados e observados por todas as comunidades educativas e obras assistenciais, independentemente do nível de ensino, da faixa etária ou do contexto em que atuam. Através da observação e efetivação do que preconiza tal Proposta, os Lassalistas almejam manter uma unidade de ação, um eixo condutor que os caracteriza, identifica e define os seus fazeres na área da educação.

4.2.1.1 Eixo temático 1: A Identidade e a Missão Educativa da Rede La Salle

A Identidade da Rede La Salle, compreendida como um processo dinâmico que se revitaliza continuamente, tem como cerne o Carisma e a Tradição Lassalistas. De acordo com a Proposta Educativa, são elementos constitutivos dessa Identidade “um conjunto de intuições, conceitos e práticas que ainda hoje seguem inspirando nosso ideal pedagógico.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 10).

A Missão Educativa da Rede La Salle tem presente desafios, tais como:

[...] a universalização do acesso à educação, em seus distintos níveis, como um direito fundamental do ser humano; a melhoria da qualidade educativo-pedagógica; a formação inicial e continuada dos educadores para responder às urgências e necessidades dos estudantes de hoje; o progresso dos níveis de aprendizagem dos alunos; a qualificação da infraestrutura das instituições educativas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 16).

Dessa forma, para efetivar sua missão, os Lassalistas assumem princípios antropológicos, teológicos, epistemológicos, pedagógicos, ético-morais, pastorais, políticos e socioculturais, ecológicos, estético-expressivos e administrativos como balizadores da ação educativa em cada uma das comunidades. Tais princípios estão em consonância com os princípios fundacionais, que são revitalizados considerando

as demandas emergentes na sociedade contemporânea e o avanço científico nas diversas áreas de conhecimento.

4.2.1.2 Eixo temático 2: A Pedagogia Lassalista

Na Proposta Educativa destacamos os seguintes aspectos que caracterizam a Pedagogia Lassalista: currículo centrado na pessoa que acolhe a pluralidade e diversidade; desenvolvimento integral e integrador; respeito aos níveis e ritmos de aprendizagem; desenvolvimento de competências, habilidades, saberes, atitudes e valores; integração entre fé, cultura e vida; inovação; atenção às urgências educativas; atenção com os educandos menos favorecidos e àqueles com necessidades educativas especiais; a qualidade pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral, a sustentabilidade socioambiental, a consciência planetária, a defesa e realização dos direitos das crianças e dos adolescentes; e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014). Para efeitos de análise, categorizamos os principais aspectos que caracterizam e identificam a Pedagogia Lassalista em subtemas que apresentamos na sequência.

Subtema 2.1: A organização curricular

De acordo com a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile,

[...] o currículo consiste em uma construção coletiva, intencional e aberta, em um sistema complexo, articulado e dinâmico, que considera a família, a comunidade, a sociedade, a Igreja e a contemporaneidade. Ele se expressa num conjunto integrado e articulado de situações, experiências e dinâmicas de aprendizagem, que são planejadas de modo a promover aprendizagens significativas dos estudantes, em todos os níveis de ensino (da Educação Infantil à Superior), com vistas ao seu desenvolvimento integral. Optamos por um currículo com núcleo humanista, desde uma perspectiva crítica, social, interativa, cognitiva, transformadora e evangélica; um currículo aberto ao nosso tempo, à nossa cultura e às manifestações artísticas, científicas e tecnológicas atuais; um currículo que possibilite experiências formativas diversas e que potencialize a compreensão, a apropriação e o uso de múltiplas linguagens, signos e significados. Os programas curriculares são meios para desenvolver conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores. São organizados, preferentemente, por áreas de conhecimentos, e adequados à legislação vigente de cada país e aos níveis de desenvolvimento dos educandos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.26).

Visto sob esta perspectiva, o currículo é compreendido numa dimensão ampla e sem estar restrito a uma mera listagem de conteúdos a serem trabalhados no

decorrer de um determinado período letivo. Contempla desde a idealização dos modos de organização dos ambientes, tempos e espaços educativos até a forma como serão desenvolvidos os conteúdos necessários para a promoção do desenvolvimento integral dos educandos. Desta forma, os integrantes de cada Comunidade Educativa são mobilizados a participar do seu processo constitutivo, pois todos são compreendidos como corresponsáveis pela educação. Importante ressaltar que a organização curricular nas Comunidades Educativas Lassalistas está em consonância com os dispositivos legais vigentes que orientam a ação educativa, contemplando em sua base diversificada as especificidades, características e necessidades oriundas dos contextos onde se encontram inseridas.

Subtema 2.2: O planejamento da ação educativa

O planejamento da ação educativa nos remete a dois âmbitos: o planejamento institucional e o planejamento da ação pedagógica cotidiana. Em relação ao primeiro, o planejamento está sob a liderança dos gestores de determinada instituição, que são responsáveis por mobilizar e assegurar formas de participação de todas as instâncias e sujeitos envolvidos na ação educativa com vistas à projeção e consolidação de suas metas. Diz respeito ao planejamento presente e futuro da instituição, conforme destaca a Proposta Educativa:

Consideramos o planejamento institucional como um processo intencional, contínuo e sistêmico de reflexão, de identificação das necessidades, de racionalização de recursos e de tomada de decisão. Para que ele seja efetivo em nossas Comunidades Educativas, pressupomos o desenvolvimento de uma cultura de planejamento, que implica estabelecer objetivos, indicadores, metas, estratégias e recursos, que são fundamentais para a sustentabilidade da instituição, a continuidade da missão educativa, a vitalidade institucional e a efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem. À luz da legislação vigente em cada país e das orientações institucionais, a Província e cada Comunidade Educativa elaboram seu planejamento, explicitando seus objetivos, metas estratégicas e opções curriculares por meio de documentos próprios: Plano Estratégico, Projeto Pedagógico, Plano Global, Plano de Desenvolvimento Institucional, Planos de Estudos, entre outros. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 26-27).

Já sobre o planejamento da ação pedagógica cotidiana, podemos dizer que ocorre em dois níveis distintos, mas que se encontram interacionados: o planejamento e o monitoramento dos objetivos educacionais, de forma a assegurar a consecução do previsto no planejamento institucional, sob a liderança das equipes pedagógicas

(supervisão escolar, orientação educacional e/ou funções afins); e o planejamento diário, ao encargo de cada educador.

Subtema 2.3: A práxis pedagógica e pastoral

Ao resgatarmos a ideia de que para os Lassalistas educação e formação são dimensões inter-relacionadas, e que através delas se almeja o desenvolvimento integral do ser humano, a *práxis* pedagógica está articulada a uma *práxis* pastoral. Assim, educação e evangelização são polos significativos no processo educativo. De acordo com a Proposta Educativa:

[...] na *práxis* pedagógica lassalista, o ensino e a aprendizagem são processos sistemáticos, integrados, flexíveis, contextualizados e intencionados, nos quais a construção e a reconstrução dos saberes estão centradas na pessoa do educando. Os educandos são o centro do processo formativo e cabe a cada um deles, auxiliados pela mediação pedagógica do educador, a tarefa de produzir sentidos e de realizar aprendizagens significativas, em um contexto sociocultural específico. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 18).

A *práxis* pedagógica se fundamenta num constante processo de ação-reflexão-ação, por meio do qual o educador revisita constantemente seu fazer com base nas reflexões acerca de sua intervenção mediadora, cuja centralidade está na pessoa do educando. Ser um educador mediador nos processos de ensinar e aprender requer uma postura dialógica e de escuta sensível às demandas educativas daqueles que lhe são confiados. A consideração dos saberes prévios dos educandos é ponto de partida para a promoção de situações de aprendizagens significativas. Nesta mesma linha reflexiva, no que se refere à *práxis* pastoral, o educador lassalista procura ser testemunho da vivência dos valores evangélico-cristãos, explicitando-os cotidianamente em seu modo de ser e agir.

Subtema 2.4: Modos de ensinar e aprender

Em consonância com as abordagens teóricas e metodológicas contemporâneas que se direcionam para as questões relativas aos processos de ensino e aprendizagem, o educador lassalista compreende que, no ato educativo, ele se constitui em alguém que ensina, mas que também aprende, através das interações que estabelece com seus educandos. Essa convicção remete ao fato de que o

conhecimento é construído e que tal construção se efetiva na medida em que esta interação acontece.

Considerando os objetivos e as opções educacionais lassalistas, entendemos o ensino e a aprendizagem enquanto processos interdependentes, complementares, intersubjetivos, mediados, contínuos e vinculados ao currículo e à metodologia. Por isso, nos centros educativos lassalistas oferecemos estratégias pedagógicas adequadas ao desenvolvimento cognitivo e à efetivação de aprendizagens significativas; à apropriação e reconstrução do saber cultural; ao desenvolvimento de uma identidade pessoal; à melhoria da capacidade de bem viver e de conviver com o outro; ao desenvolvimento de valores, de normas e de atitudes, em sintonia com os princípios evangélicos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23).

A abordagem dos conhecimentos parte do pressuposto de que o educando é um sujeito ativo com um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido. Para tanto, necessita vivenciar situações de aprendizagem desafiadoras pautadas pela contextualização, problematização e resolução de problemas. Dessa forma, de acordo com a Proposta Educativa,

[...] compreendemos a metodologia como um caminho em direção a uma meta, um conjunto de estratégias, ferramentas e procedimentos pedagógicos que viabilizam os processos de ensino e de aprendizagem de todos os sujeitos da Comunidade Educativa. Em nossas instituições educativas, assumimos metodologia(s) que contribuem para o desenvolvimento integral dos educandos e educadores, para a produção, apropriação e reconstrução do conhecimento, e que respeitem a centralidade da pessoa do estudante e do seu processo de aprendizagem. Em consequência, priorizamos metodologias que se caracterizam pela participação, interação e aprendizagens contínuas, com foco no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e valores, dentre as quais destacamos as metodologias ativas, de modificabilidade cognitiva e metacognição, de simulação, de estudo de casos, com ênfase em vivências, situações-problema, experiências e pesquisas. Empreendemos esforços para adaptar as metodologias aos distintos níveis e estilos de aprendizagem dos estudantes, com a finalidade de alcançar o máximo desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, primando por aprendizagens significativas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 27).

Considerando as diferenças individuais na abordagem metodológica idealizada, os conhecimentos são trabalhados em diferentes modalidades, de forma a contemplar os diversos estilos de aprendizagem dos educandos. Parte-se do pressuposto de que todos os educandos possuem condições para desenvolver seu potencial de aprendizagem, independentemente de suas condições biológicas, psíquicas, físicas ou socioculturais. Tal pressuposto evidencia a crença dos

Lassalistas na potencialidade do ser humano, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais.

Subtema 2.5: Avaliação: diagnóstico e intervenção

Para os Lassalistas, a avaliação é um

[...] processo e uma ação educativa, de caráter dialógico e participativo, que permite tomar decisões fundamentadas para o aperfeiçoamento da missão institucional, englobando os distintos níveis, processos, ações e sujeitos. Nas instituições lassalistas assumimos a avaliação enquanto processo diagnóstico, formativo, contínuo e somativo. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 28).

A Proposta Educativa indica três instâncias avaliativas: a avaliação do discente, a avaliação docente e a avaliação institucional.

A *avaliação discente* tem como objetivos: acompanhar o desenvolvimento do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma contínua e reflexiva; verificar o desenvolvimento de competências, habilidades e valores; diagnosticar a efetividade das ações e das práticas de ensino e de aprendizagem, possibilitando que o estudante perceba os próprios avanços e conquistas; readequar as práticas educativas e ações pedagógicas, quando necessário. A avaliação discente pode ser sistematizada e expressa na forma de parecer, de conceito ou de nota, acompanhadas de relatórios, portfólios ou outros instrumentos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 28, grifo do documento).

A *avaliação docente*, de caráter fraterno, tem como função colaborar com o desenvolvimento profissional e vocacional do educador lassalista, mediante o acompanhamento sistemático, para oferecer-lhe oportunidades formativas mais adequadas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 28, grifo do documento).

A *avaliação institucional* é parte do processo global da vida da instituição lassalista e visa verificar a efetividade das práticas pedagógicas, pastorais e de gestão, as forças e fraquezas, as ameaças e oportunidades da Comunidade Educativa, possibilitando a intervenção pedagógica, acadêmica, administrativa e pastoral, para a garantia da eficiência e eficácia da missão educativa. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 28, grifo do documento).

De acordo com o exposto na Proposta Educativa, a avaliação é compreendida em suas dimensões diagnóstica e formadora, não intencionando a classificação ou rotulação dos desempenhos obtidos. Ela se constitui no indicador referencial da ação educativa, contemplando a análise de desempenho da Comunidade Educativa (institucional), dos educadores (avaliação docente) e dos educandos (avaliação de conhecimentos). Essa perspectiva avaliativa coloca em cena todos aqueles que

integram determinada Comunidade Educativa, reiterando a ideia de que a educação é um compromisso a ser assumido por todos.

Subtema 2.6: Comunidades Educativas

Para a efetivação da sua Missão Educativa, os Lassalistas são “uma rede de educação constituída por Comunidades Educativas nas quais Irmãos e Colaboradores, juntos e criativamente, buscam ser fiéis ao carisma e ao compromisso com a missão lassalista”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29). São considerados integrantes das Comunidades Educativas a Equipe Diretiva (Diretores, Supervisores, Orientadores), o pessoal técnico-administrativo, os educadores, os educandos e as famílias. Compete às Equipes Diretivas

[...] em diálogo com a Direção da Rede La Salle e em consonância com os estatutos e regimentos institucionais [...] assegurar a efetiva vivência da Proposta Educativa Lassalista; garantir o cumprimento da missão, da visão, dos objetivos e dos valores institucionais; dirigir a instituição de acordo com suas atribuições e competências; zelar pelo bom andamento dos processos de ensino e de aprendizagem; elaborar, implantar e executar o planejamento institucional; gerenciar os recursos disponíveis, de acordo com as indicações legais e institucionais; zelar pela observância aos dispositivos legais próprios de cada local. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 31).

O Educador Lassalista (Irmãos, professores e pessoal técnico-administrativo) busca conduzir seu modo de ser e agir “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).

No que se refere ao perfil desse Educador, citamos alguns elementos mencionados na Proposta: mediador; animador; organizador e facilitador da aprendizagem e da construção de saberes e de sentidos; conhece, acolhe e cuida dos educandos; estabelece relação dialógica, de cooperação e de respeito com os educandos e com os outros educadores. A expressão “ensinar a bem viver”, utilizada por La Salle, ainda hoje é provida de sentido para os educadores lassalistas. Remete ao compromisso que cada um assume em selecionar e trabalhar com conteúdos possíveis de serem utilizados cotidianamente e que contribuam para que os educandos possam gerir, com sentido, seu projeto de vida. O Educador Lassalista

busca constantemente a formação em sua trajetória de vida, pois entende a necessidade da atualização e qualificação permanentes em todas as suas dimensões.

O Educando Lassalista, foco da *práxis* pedagógica, é compreendido como

[...] sujeito da própria aprendizagem e responsável por ela; protagonista no processo de apropriação, construção e reconstrução do conhecimento; é criativo e empreendedor na resolução dos problemas quotidianos; é cidadão de direitos e de deveres; um ser em constante busca de sentido na construção do seu projeto de vida. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 24).

A família “enquanto instância social, é um agente relevante para a educação e para o desenvolvimento harmônico das crianças e dos jovens” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 25), sendo considerada corresponsável pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Subtema 2.7: Gestão eficiente e eficaz

No que se refere à gestão das Comunidades Educativas, a Proposta explicita que

Assumimos como princípios da gestão das Comunidades Educativas: a sustentabilidade econômico-financeira; a subsidiariedade, a participação e a descentralização de iniciativas; a autonomia, a responsabilidade e a transparência na gestão dos recursos destinados; o diálogo e a articulação com as famílias e a comunidade; a equidade e a justiça social; a padronização de processos e procedimentos; a profissionalização da gestão; a formação continuada, como meio de aprimoramento da gestão; o zelo pelo cumprimento do planejamento e dos dispositivos legais; a diversificação e a qualificação dos produtos educacionais; o foco no atendimento ao aluno. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 30).

Assim, independente das características e especificidades de cada Comunidade Educativa da Rede, é fundamental a adoção de procedimentos e ferramentas que viabilizem o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação de metas e indicadores de resultados econômico-financeiros e pedagógicos. De acordo com o exposto na Proposta Educativa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29-30):

O planejamento estratégico constitui-se em uma das possíveis ferramentas de gestão, permitindo explicitar os componentes e as dimensões centrais do modelo de gestão em rede, tanto nas comunidades locais quanto no conjunto

da Província, bem como o acompanhamento e a avaliação sistemática dos resultados obtidos.

Portanto, ao delegar um papel de suma importância para a gestão administrativo-pedagógica das Comunidades Educativas tem-se como objetivo a manutenção e perenidade dessas obras. Esse é mais um dos desafios que se colocam aos Lassalistas: a corresponsabilização e a missão partilhada, através de uma gestão participativa, de todos aqueles que integram determinada Comunidade Educativa.

4.2.1.3 Eixo temático 3: O diálogo com a sociedade contemporânea e as urgências educativas

A Proposta Educativa reconhece e contempla as seguintes urgências educativas descritas nos Cadernos MEL, n. 31 e no PERLA: “a) a democratização do conhecimento; b) o acesso e a utilização de novas tecnologias; c) a educação de qualidade; d) a promoção do desenvolvimento humano sustentável; e) o respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 15). Destacamos que tais elementos já foram analisados na subseção 4.1.2, no eixo temático 4 (subseção 4.1.2.4) deste capítulo, quando procedemos à análise temática do PERLA. Portanto, com base em tal justificativa, enfatizamos que os subtemas 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5 (democratização do conhecimento, novas tecnologias, educação de qualidade, educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável e educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude) também identificados e categorizados na análise documental da Proposta Educativa, já foram foco de reflexão no documento anterior. Entretanto, a Proposta Educativa, além das urgências já referidas, acresce aquelas enfatizadas pela Assembleia Internacional da Missão Educativa Lassalista (AIMEL, 2013), cujos conteúdos categorizados nos eixos temáticos serão discutidos na sequência.

Subtema 3.6: Renovação da Pedagogia Lassalista

A sociedade se encontra em constante mutação, sendo esta oriunda, em grande parte, dos avanços científicos e tecnológicos. Como decorrência, é imprescindível que as propostas pedagógicas sejam revitalizadas constantemente, de forma a estarem em consonância com as questões emergentes. Entretanto,

revitalizar-se constantemente para o atendimento de tais questões não significa, no nosso entender, entrar num modismo educacional, aderindo a qualquer tendência que se apresente. É necessária uma postura de abertura, de diálogo e de predisposição para revitalizar o que for preciso, preservando os princípios que fundamentam e caracterizam a Educação Lassalista na atualidade, ou seja, sua Identidade, seu Carisma e sua Missão Educativa.

Subtema 3.7: A formação e o acompanhamento sistemático de todos os Lassalistas

Os Irmãos e os Educadores Lassalistas buscam pautar seus modos de ser e agir na tríade fé, fraternidade e serviço, testemunhando os valores evangélico-cristãos. Compreendem sua ação como um ministério educativo e, nessa perspectiva, necessitam retroalimentar-se constantemente em sua trajetória de vida. Assim, o *ser lassalista* pressupõe a opção por um estilo de vida que requer uma formação constante, contemplando o seu eu pessoal-profissional.

No que se refere à formação dos Irmãos Lassalistas, cada Província do Instituto tem a liberdade de estruturar seu Plano de Formação. Ao longo da história da Província La Salle Brasil-Chile os Irmãos usufruíram de boa formação profissional, desde os Irmãos que vieram da Europa. Os Irmãos brasileiros tiveram acesso à Escola Normal, em Canoas-RS, desde sua abertura, o que significou uma oportunidade ímpar para a formação religiosa e profissional dos Irmãos. Após o término da Escola Normal, os Irmãos que desejavam tinham acesso à universidade, realizando cursos de graduação, licenciatura, pós-graduação a nível de especialização e de *strictu senso*.

Em relação aos demais educadores e pessoal técnico-administrativo, constatamos o incentivo, tanto no que se refere à formação inicial quanto à continuada, através da concessão de benefícios àqueles que realizam cursos. A formação continuada também se efetiva através das propostas formativas construídas pelas Comunidades.

Subtema 3.8: Cuidado com a preservação, a continuidade, o desenvolvimento e a sustentabilidade da Missão Lassalista em espírito de solidariedade e interdependência

A associação, a participação na Missão Lassalista e o trabalho em rede são pré-requisitos fundamentais para a sustentabilidade e continuidade da obra educativa. Para isso, todos os Lassalistas, independentemente de onde estejam, precisam se sentir mobilizados a assumir conjuntamente o desafio de preservar um legado secular, com vistas à sua perenidade. Portanto, o olhar cuidadoso para com o global e o local, articulado com a crença de que os Lassalistas dos vários países constituem uma única Congregação, um único Instituto, é basilar para manter vivo o Ideário Educativo Lassalista e perpetuar-se ao longo dos tempos.

Subtema 3.9: Evangelização e promoção de autênticas comunidades de fé

Cada vez mais aumenta o desafio para os Lassalistas manterem vivo o ideal que acreditam, defendendo-o e se propondo a vivenciá-lo cotidianamente. A luta por uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária na qual a dignidade humana seja preservada requer o rompimento de estruturas excludentes que foram se consolidando com o decorrer da história, condenando várias pessoas a viverem em condições sub-humanas. Igualmente, numa sociedade em que a crise acomete várias dimensões, incluindo os valores, urge a necessidade de serem reafirmados os valores evangélico-cristãos numa postura de diálogo e respeito ecumênico.

4.3 Princípios da Educação de Qualidade do Ideário Educativo Lassalista

Nesta seção realizamos uma síntese temática, buscando identificar e pontuar as aproximações e os distanciamentos entre os eixos temáticos dos documentos que compõem o Ideário Educativo Lassalista.

4.3.1 Aproximações e distanciamentos entre os eixos temáticos dos documentos que compõem o Ideário Educativo Lassalista

Considerando que contemplamos documentos de dois níveis de abrangência: contexto internacional (Cadernos MEL e o PERLA) e contexto nacional (Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile), constatamos que alguns temas são convergentes. Isso demonstra haver um alinhamento em termos de fundamentos que orientam a ação educativa na Rede La Salle, em nível mundial, e que são explicitados

e traduzidos nos níveis regionais³⁴ e locais. Tais fundamentos contribuem para uma unidade de ação nas Comunidades Educativas, independentemente do local onde se situam.

Outro fato que nos chama a atenção no decorrer da análise é que algumas das temáticas presentes e discutidas nos Cadernos MEL e no PERLA foram objeto de reflexão dos Lassalistas no âmbito do Instituto e de América Latina antes mesmo de se fazerem presentes no contexto brasileiro. Essa, talvez, seja uma das contribuições significativas da Rede La Salle: estar presente em vários países do mundo, pois várias tendências na comunidade internacional, que por vezes chegam tardiamente em nosso país, são antecipadas colocando os lassalistas brasileiros na vanguarda.

Dentre tais temáticas, podemos destacar a ênfase dada pelo Instituto e reforçada pelo PERLA sobre as denominadas urgências educativas, salientando dentre estas a mobilização em prol dos direitos das crianças e adolescentes; o desenvolvimento sustentável; as novas tecnologias; a educação de qualidade e a democratização do conhecimento, enfatizando o papel e a responsabilidade das Instituições de Educação Superior Lassalistas como *lócus* privilegiado para a construção e a difusão do conhecimento. Vale salientarmos que a trajetória da Rede La Salle está consolidada no que se refere à Educação Básica, tendo presente a própria origem do Instituto, que desde os seus primórdios teve como centralidade a oferta de educação de qualidade aos mais necessitados. Nesse sentido, o desafio atual é ampliar e consolidar a Educação Superior, principalmente em termos de pós-graduação *stricto sensu*, no contexto brasileiro, sendo que em outros países os lassalistas já conseguiram se constituir em referência neste nível de ensino também.

Conforme apresentamos no quadro 12, as urgências educativas consideradas nos três documentos são comuns no que se referem aos cinco primeiros itens (a, b, c, d, e), sendo que na Proposta Educativa Lassalista são acrescidos outros elementos complementares derivados das especificidades e dos desafios da Rede La Salle no Brasil. Dentre estes, destacamos o trabalho em rede, que pode ser fortalecido considerando as potencialidades de articulação existentes tanto no Brasil quanto no exterior, para o estabelecimento de redes de cooperação, tanto com as próprias Instituições Lassalistas quanto com outras instituições e organizações.

³⁴ Ao falarmos na dimensão regional temos presente as Regiões Lassalistas, como RELAL (América Latina e Caribe), RELAN (Estados Unidos e Canadá), PARC (Ásia e Pacífico), RELAF (África) e RELEN (Europa e Oriente Médio).

Quadro 12 - Urgências educativas na contemporaneidade

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
<p>9 As urgências educativas:</p> <p>9.1 Democratização do conhecimento e novas tecnologias;</p> <p>9.2 Educação de qualidade;</p> <p>9.3 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável;</p> <p>9.4 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.</p>	<p>4 As urgências educativas:</p> <p>4.1 Democratização do conhecimento e novas tecnologias;</p> <p>4.2 Educação de qualidade;</p> <p>4.3 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável;</p> <p>4.4 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.</p>	<p>3 As urgências educativas:</p> <p>3.1 Democratização do conhecimento;</p> <p>3.2 Novas tecnologias;</p> <p>3.3 Educação de qualidade;</p> <p>3.4 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável;</p> <p>3.5. Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.</p>
		<p>3.6 Renovação da Pedagogia Lassalista;</p> <p>3.7 Formação e acompanhamento sistemático de todos os Lassalistas.</p> <p>3.8 Cuidado com a preservação, a continuidade, o desenvolvimento e a sustentabilidade da Missão Lassalista em espírito de solidariedade e interdependência;</p> <p>3.9 Evangelização e promoção de autênticas comunidades de fé.</p>

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Importante destacarmos que, para a síntese temática que nos propomos nesta seção, buscando estabelecer um conjunto de princípios de educação de qualidade derivados da análise temática dos três documentos, no que se refere ao eixo temático denominado urgências educativas, desdobramos este eixo temático em eixos temáticos específicos, a saber: educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável; educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude; e democratização do conhecimento. Estes eixos serão apresentados e discutidos na sequência. Destacamos que o critério adotado para transformá-los em eixos temáticos específicos foi o fato de serem referidos nos três documentos analisados. Este critério será adotado sempre que tal fato ocorrer.

Em relação aos subtemas 3.6, 3.7, 3.8 e 3.9 citados – que aparecem especificamente na Proposta Educativa Lassalista e são considerados dentro do rol das urgências educativas –, os mesmos foram recategorizados nos demais eixos temáticos apresentados nos quadros subsequentes, tendo presente a aderência temática constatada.

No quadro 13 apresentamos o princípio 1, denominado *Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalista*.

Quadro 13 - Princípio de Educação de Qualidade 1: Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalista

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
1 A Identidade e a Missão Educativa Lassalistas.	3 Os valores do estilo de ser Lassalista: fé, fraternidade e serviço.	1 Identidade e a Missão Educativa da Rede La Salle.
2 Associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas.		
3 Serviço educativo a pobres.		

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Conforme apresentado no quadro 14, o primeiro princípio contempla os seguintes conteúdos que constituem a tríade da Identidade e da Missão Educativa

Lassalista: os valores da fé, da fraternidade e do serviço; o serviço educativo a pobres e a associação entre Irmãos e Colaboradores Lassalistas. Nesse contexto, o cuidado e o zelo pela perenidade da obra lassalista e a consolidação da missão colocam o desafio da revitalização constante dos fundamentos e da busca pela sustentabilidade. O olhar atento aos mais necessitados fica explicitado no segundo princípio, apresentado no quadro 14.

Quadro 14 - Princípio de Educação de Qualidade 2: Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
9.5 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.	4.5 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.	3.5 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude, remete à origem do Instituto. Temos ciência que na época de sua fundação a questão dos direitos humanos não era explicitada da forma como a tratamos na contemporaneidade. Contudo, os Irmãos Lassalistas, ao iniciarem suas obras direcionando sua ação educativa para as crianças e os jovens que sofriam a exclusão do acesso ao mínimo necessário para uma vida digna, já demonstraram ser visionários e estar na vanguarda de uma luta que se tornaria mundial séculos depois. Somente no século XX, em 1948, com a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, este tema emerge como uma urgência mundial. Associada ao respeito aos direitos humanos, urge como preocupação mundial a questão da sustentabilidade e, no caso em pauta, as Comunidades Educativas Lassalistas são chamadas a promoverem a educação a partir do desenvolvimento humano sustentável, de acordo com o exposto no quadro 15.

Quadro 15 - Princípio de Educação de Qualidade 3: Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
9.4 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.	4.4 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.	Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

O terceiro princípio que elencamos está explicitado nos três documentos analisados, permitindo-nos constatar que independentemente do contexto em que se exerça a ação educativa lassalista, urge problematizar e trabalhar através de diferentes situações a questão do desenvolvimento humano sustentável. A seguir, no quadro 16, podemos perceber que a ênfase na Pedagogia Lassalista, como já prevíamos, é dada no documento que versa sobre a Proposta Educativa, ou seja, o teor de uma Proposta Educativa é explicitar, dentre outras, as concepções epistemológicas e didático-pedagógicas e os modos de efetivar tais concepções na organização do cotidiano educacional.

Quadro 16 - Princípio de Educação de Qualidade 4: A Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da *práxis* educativa

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
5 A Pedagogia e o Educador Lassalistas.		2 A Pedagogia Lassalista.
		2.1 Organização curricular.
		2.2 Planejamento da ação educativa.
		2.3 Modos de ensinar e aprender.
		3.6 Renovação da Pedagogia Lassalista.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Elementos centrais relativos à Pedagogia Lassalista são a organização curricular, o planejamento, os modos de ensinar e aprender visando à educação da totalidade da pessoa. A sociedade e as pessoas que a constituem estão em constante processo de mudança. Assim, a preocupação com a renovação da Pedagogia Lassalista, sem perder de vista os fundamentos fundacionais, também fica evidenciada. Vale destacarmos que nos Cadernos MEL, quando é tratada a questão da Pedagogia Lassalista, faz-se de forma articulada com a reflexão sobre o educador lassalista. Dessa forma, optamos por contemplar esse eixo temático tanto neste princípio quanto no princípio 7, no contexto das Comunidades Educativas, das quais o educador é um dos seus integrantes.

No quadro 17, apresentamos o quinto princípio, denominado *Diversidade e Inclusão Social*.

Quadro 17 - Princípio de Educação de Qualidade 5: Diversidade e inclusão social

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
8 Diversidade e inclusão social.		

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A diversidade e a inclusão social ganham tônica na Educação Lassalista, sendo que tal princípio aparece de forma transversalizada nos princípios 1 e 5, atinentes à Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalistas; e à Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da *práxis* educativa.

A opção preferencial pelos mais necessitados, através do Serviço Educativo a Pobres, e a discussão acerca dos diferentes estilos de aprendizagem, o respeito e o diálogo com as diferentes raças, etnias, culturas e religiões, dentre outros aspectos, exemplificam o compromisso e a abertura dos Lassalistas à questão da diversidade, compreendendo nela uma fonte de riqueza para a educação e a formação das pessoas.

No quadro 18, apresentamos o sexto Princípio de Educação de Qualidade. Quadro 18 - Princípio de Educação de Qualidade 6: Gestão Educacional eficiente e eficaz

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
		2.6 Gestão Educacional eficiente e eficaz.
		3.8 Cuidado com a preservação, a continuidade, o desenvolvimento e a sustentabilidade da Missão Lassalista em espírito de solidariedade e interdependência.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A gestão educacional eficaz e eficiente é a que faz com que o aluno e o professor sejam sujeitos do ensinar e do aprender. Fazer com que os alunos e os professores sejam eternos aprendizes e agentes do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. O planejamento, tanto do professor como da instituição de ensino, é parte indispensável para uma boa gestão da educação eficaz e eficiente. O planejamento, acompanhamento e avaliação são ferramentas para a gestão eficaz e eficiente de qualquer organização, mas particularmente para as instituições de ensino.

No quadro 19, apresentamos o princípio de educação de qualidade número 7.

Quadro 19 - Princípio de Educação de Qualidade 7: Comunidades Educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
4 Pastoral Educativa.		2.3 <i>Práxis</i> pedagógica e pastoral.
		3.9 Evangelização e promoção de autênticas comunidades de fé.
5 A Pedagogia e o Educador Lassalistas.		
	2 A comunidade que educa e aprende.	2.5 Comunidades Educativas.
6 A Família na contemporaneidade e a relação com a escola.		
7 Instituições de Ensino Superior: acesso e função.		
		3.7 Formação e acompanhamento sistemático de todos os Lassalistas.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A concepção dos Lassalistas, desde suas origens fundacionais, contemplou a constituição de comunidades que com o decorrer dos tempos foram se consolidando e configurando no que atualmente denomina-se Comunidades Educativas, demonstra a visão do Fundador. Há poucas décadas, por exemplo, emergiu o conceito de *ciudades educadoras*, cujo cerne está na ideia de que todos os espaços e pessoas de uma determinada comunidade são responsáveis pela educação de seus cidadãos. Outros conceitos também foram difundidos em dispositivos legais, mobilizando a corresponsabilidade com a educação, enfatizando a *sociedade educadora* e, em nosso país, mais recentemente, a *Pátria Educadora*. Assim, a compreensão do espaço escolar como uma Comunidade Educativa, transcende e implica num modo de olhar diferenciado em relação a esse espaço educativo, descentralizando o ato de educar das figuras do educador e educando.

Por fim, no quadro 20, apresentamos o último princípio identificado na análise temática realizada.

Quadro 20 - Princípio de Educação de Qualidade 8: Monitoramento sistemático da qualidade da educação

Cadernos MEL	PERLA	Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile
		2.4 Avaliação: diagnóstico e intervenção.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Nas últimas décadas, a aferição do desempenho dos estudantes, das instituições educativas e dos sistemas de ensino têm se acentuado, considerando-se que o cumprimento das metas estabelecidas e acordadas mundialmente por meio dos dispositivos legais, relativas à educação de qualidade, requer um monitoramento sistemático. É possível constatar que os Lassalistas, cientes dessa realidade, possuem a concepção de avaliação que transcende o acompanhamento somente do desempenho do educando, direcionando o olhar também para o desempenho docente e da instituição. Com base na análise desse conjunto de indicadores, revitalizam seu planejamento anualmente e identificam pontos que requerem mais investimentos e atenção.

Em termos da síntese temática resultante da análise do conjunto dos três documentos analisados (Cadernos MEL, PERLA e Proposta Educativa da Rede La Salle), obtivemos os seguintes princípios de educação de qualidade derivados do Ideário Educativo Lassalista, conforme apresentamos no quadro 21.

Quadro 21 - Princípios de Educação de Qualidade resultantes dos eixos temáticos dos Cadernos da Missão Educativa Lassallista (MEL), do Projeto Educativo Regional Lassallista (PERLA) e da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile

Princípios de Educação de Qualidade	
1	Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalistas.
2	Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.
3	Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.
4	A Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da <i>práxis</i> educativa.
5	Diversidade e inclusão social.
6	Gestão Educacional eficiente e eficaz.
7	Comunidades Educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento.
8	Monitoramento sistemático da qualidade da educação.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Cadernos MEL, Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011) e Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Tendo concluído a análise temática e a identificação dos princípios de educação de qualidade no Ideário Educativo Lassalista, no próximo capítulo desenvolveremos esse mesmo processo, tendo como foco os Marcos Regulatórios de Educação.

5 MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO

A educação, compreendida como um direito de todos, encontra-se presente e é assegurada em vários acordos, declarações e outros dispositivos, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Neste capítulo, retomamos os principais Marcos Regulatórios de Educação, nos contextos internacional e nacional, que abordam princípios que caracterizam a educação de qualidade, compreendida como um direito dentro de um conjunto de outros direitos humanos.

5.1 Educação de qualidade no contexto internacional

É consenso que um dos pilares teóricos, jurídicos, políticos e educacionais da criação de um Sistema de Proteção Internacional de Direitos Humanos e do movimento contemporâneo em prol da defesa desses direitos é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU). A criação e consolidação de tal Sistema teve como principal elemento mobilizador as reflexões sobre as atrocidades cometidas pelo nazismo e a experiência da Segunda Guerra Mundial, em termos de violação dos Direitos Humanos. Essa Declaração estruturou uma visão de Direitos Humanos marcada pela universalidade, pela indivisibilidade e pela interdependência, salientando a relevância da educação para a criação de uma “cultura dos direitos humanos”. (BRASIL, 2013). Já na introdução dessa Declaração é destacada a importância e necessidade de cada pessoa e segmento social,

[...] tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (ONU, 2013).

Assim, o direito à educação figura no contexto de um conjunto de vários outros direitos que foram enaltecidos. Nesta Declaração o artigo 26, que trata da educação, expressa que:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, e está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ONU, 2013).

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança³⁵ (aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1989), evidencia, em seus cinquenta e quatro artigos, um conjunto de direitos fundamentais que devem ser assegurados a todas as crianças, relacionados à sua sobrevivência, ao seu desenvolvimento, à sua proteção e à sua participação. Tais direitos estão alicerçados no princípio da centralidade da criança em todas as ações e decisões referentes a ela. Enquanto prioridade absoluta, é de competência da família, da sociedade e do Estado protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados. (Art. 2, 3, 5). (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

O Art. 18 da Convenção estabelece que “a responsabilidade de educar a criança e de assegurar o seu desenvolvimento cabe primacialmente aos pais e, sendo caso disso, aos representantes legais”. Mais além, compete a eles assegurar “as condições de vida necessárias ao desenvolvimento da criança” (Art. 27). Vale ressaltar o Art. 23, quando faz referências à criança com necessidades educacionais especiais e salienta que os Estados Partes reconhecem que ela tem “[...] o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade”. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989). Além disso, de ter

[...] acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a atividades recreativas, e se beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível e o desenvolvimento pessoal, incluindo nos domínios cultural e espiritual (Artigo 23). (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989).

³⁵ A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança foi aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1989, e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990, sendo a primeira Declaração Internacional sobre os Direitos da Criança em 1924, Genebra.

Em relação ao final da década de oitenta e na década noventa, destacamos as seguintes mobilizações: o Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe (1989)³⁶, a Cúpula Mundial para a Infância (1990)³⁷, a Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992)³⁸, a Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993)³⁹, o Encontro de Nova Delhi (1993)⁴⁰, a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994)⁴¹, a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995)⁴², a Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995)⁴³, o Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996)⁴⁴, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997)⁴⁵, a Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997)⁴⁶.

No final dos anos 90, o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”⁴⁷, Comissão esta presidida por Jacques Delors,

³⁶ O Projeto foi instituído em 1979, em decorrência do fórum de discussão sobre as políticas governamentais em educação. Os acordos pactuados entre os países integrantes contribuíram para a superação do analfabetismo, a universalização da Educação Básica e a melhoria da qualidade da Educação. (VIEIRA, 2001).

³⁷ Em 29 de setembro de 1990 começou, em Nova York, a primeira Cúpula Mundial pela Criança, convocada pelo UNICEF.

³⁸ A Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento reuniu-se no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992.

³⁹ A Conferência Mundial de Direitos Humanos realizou-se em Viena, em 1993. Essa conferência teve como preocupação a inter-relação entre democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos.

⁴⁰ No Encontro de Nova Delhi, ocorrido em 1993, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteraram a Declaração dos Direitos da Educação para todos e se comprometeram a buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

⁴¹ Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais, aconteceu em Salamanca, Espanha, de 7-10 de junho de 1994.

⁴² A Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social foi realizada em Copenhague, de 6 a 12 de março de 1995.

⁴³ As conferências mundiais sobre a mulher constituíram marcos inquestionáveis nesse processo. A IV Conferência das Nações Unidas sobre a Mulher foi realizada em Pequim, em setembro de 1995.

⁴⁴ O Fórum Consultivo Internacional sobre Educação Para Todos aconteceu em Aman, Jordânia, de 16 a 19 de junho de 1996.

⁴⁵ Ao longo das últimas seis décadas, a UNESCO promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos e que se tornaram conhecidas mais recentemente como CONFINTEAs (do francês, *Conférence Internationale sur l'Education des Adultes*). As CONFINTEAs têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Sendo a primeira realizada na Dinamarca, em 1969; em 1963, no Canadá; em 1972, no Japão; em 1985, na França; em 1997, na Alemanha; e em 2009, no Brasil.

⁴⁶ A conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil é um evento que aconteceu pela primeira vez em 1997, em Amsterdam, Holanda; a segunda ocorreu em Haia, Holanda, em 2010; e a terceira aconteceu em Brasília, Brasil. Estas Conferências são uma iniciativa dos países que aderiram ao movimento mundial pela erradicação das piores formas de trabalho infantil.

⁴⁷ Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO se reuniu em Paris, sob a coordenação de Jacques Delors.

inicia o primeiro capítulo deste relatório fazendo a seguinte alusão: “Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. (DELORS et al., 2010, p. 5). Continua explicando que:

[...] a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abre-te sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras. (DELORS et al., 2010, p. 5, grifo do autor).

Delors (2010) salienta a preocupação com a educação das crianças e adolescentes, pois no entender da Comissão elas são as

[...] que receberão o testemunho das mãos das gerações mais velhas, as quais tendem a focalizar-se demasiado em seus próprios problemas. A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação. Esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira: parafraseando o poeta, a criança é o futuro do homem. (DELORS et al., 2010, p. 6).

Um conceito importante presente no Relatório é o de educação ao longo da vida, considerado pela Comissão como “a chave que abre as portas do século XXI”, pois

[...] ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos. Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. (DELORS et al., 2010, p. 32, grifo do autor).

A década de noventa foi um período efervescente em prol da luta pela concretização dos direitos humanos, havendo grande ênfase na educação como direito de todos. Várias mobilizações foram realizadas pela comunidade internacional, gerando um conjunto de dispositivos que ainda estão em vigor e se constituem como referência em termos de objetivos e metas a serem alcançadas.

Um destes marcos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos⁴⁸ realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia). A Conferência pautou-se no estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989). No preâmbulo do documento da *Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, mundialmente conhecido como EPT, é explicitada a seguinte constatação:

Há mais de quarenta anos as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;
- e • mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990, grifo do documento).

O conjunto dos dez artigos que compõem a Declaração Mundial de Educação para Todos, está organizado nas seguintes partes: os objetivos, o compromisso renovado e os requisitos. Com relação ao conteúdo dos artigos direcionados aos objetivos da Educação para Todos destacam-se o aproveitamento das oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Dessa forma: "A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem

⁴⁸ De acordo com Vieira (2001, p. 63): "É a partir da Conferência de Jomtien que o Brasil passa a integrar um grupo de países em desenvolvimento com problemas de universalização da educação básica e de analfabetismo (Education for All-9, ou EFA-9, referindo-se o número nove ao total de países integrantes deste acordo), no âmbito do qual são estabelecidas várias diretrizes". Além do Brasil, integram tal grupo a China, o Egito, a Índia, a Indonésia, o México, a Nigéria e o Paquistão.

e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. (Artigo 1, alínea 4). (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

No que se refere à renovação do compromisso da Educação para Todos, é salientada a necessidade “de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (Artigo 2). (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990). São retomados nos artigos que caracterizamos nessa parte aspectos, tais como, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; foco na aprendizagem, propiciando condições para que ela ocorra, tendo presente as características e necessidades de cada educando; adoção de sistemas de monitoramento da aprendizagem; atenção à educação da infância; e estabelecimento de redes de cooperação, a fim de se ofertar uma educação básica de qualidade.

A sociedade em geral é chamada a fazer parte desta rede de cooperação e apoio para se constituírem sociedades educativas. Por fim, a Declaração faz menção aos requisitos para que tais propósitos se efetivem, destacando o desenvolvimento de políticas de apoio em todos os setores e segmentos sociais; a mobilização e otimização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e a consolidação da solidariedade internacional em prol da efetivação dos dispositivos que versam sobre a educação. Por fim, os participantes da Conferência reafirmam que:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social, reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento. Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível. Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio. (ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

No período entre os anos 2000 e 2014, vários outros movimentos foram realizados em torno da temática da educação, retomando os compromissos assumidos em dispositivos anteriores e buscando alternativas conjuntas para a consolidação dos acordos firmados e o monitoramento das ações previstas. Dentre estes, destacamos o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar (2000), onde foram retomados os objetivos e as metas assumidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (EPT). Como resultado deste fórum, foi elaborado o documento denominado *O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, que se constitui num dos documentos que compõem o *corpus* investigativo deste estudo, como referência no âmbito internacional. Na sequência, dedicar-nos-emos à análise desse documento.

5.1.1 Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos

De acordo com o exposto, o documento denominado *Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos* (UNESCO, CONSED, Ação Educativa 2001), reafirma o compromisso assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e das metas do EPT. Nessa perspectiva, este documento enfatiza que:

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

Como forma de efetivar o conjunto de objetivos⁴⁹ delineados foram estabelecidas metas e estratégias de natureza global, “as quais estabelecem um

⁴⁹ Conforme já apresentamos no capítulo 2, os objetivos são: “I - expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente a das mais vulneráveis e em maior desvantagem; II -

Marco de Ação destinado a permitir que todos os indivíduos realizem seu direito a aprender e cumpram sua responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento de sua sociedade". (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 18). Com relação às metas, destacam-se:

Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.

Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

Atingir, em 2015, 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida. (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001).

No que se refere às estratégias, o documento apresenta as que seguem:

Mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental.

Promover políticas de EPT dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e a estratégias de desenvolvimento.

Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis.

Atender às necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade, e conduzir programas educacionais de modo a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito.

assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015; III - assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV - alcançar 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; V - eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005, e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; VI - melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas.

Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV/AIDS.

Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados, que levem à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos.

Elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores.

Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a atingir os objetivos da EPT.

Monitorar sistematicamente o progresso na direção dos objetivos da EPT e as estratégias nos níveis regional, nacional e internacional.

Apoiar-se em mecanismos existentes para acelerar o avanço na política da Educação para Todos. (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 18-20).

Com vistas a monitorar as metas firmadas pelos diversos países participantes, vários relatórios⁵⁰ de monitoramento global do EPT são realizados desde o ano de 2002 com o intuito de avaliar os objetivos atingidos e identificar aqueles que merecem mais atenção. Feitas tais considerações, no quadro 22 apresentamos os eixos temáticos decorrentes da categorização que realizamos dos conteúdos constantes no documento em análise.

Quadro 22 - Eixos temáticos –Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos

Eixos temáticos	
1	Cuidado e educação da criança pequena, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social.
2	Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas.
3	Acesso equitativo de jovens e adultos à educação básica e continuada, assegurando suas necessidades de aprendizagem.
4	Eliminação de disparidades e igualdade de gênero na educação primária e secundária.
5	Melhoria da qualidade da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

⁵⁰ Conferir a listagem deste conjunto de Relatórios no apêndice C.

5.1.1.1 Eixo Temático 1: Cuidado e educação da criança pequena, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social

A preocupação com o cuidado e a educação da criança pequena ganha ênfase no conjunto de metas do Educação para Todos (2001). Isso nos remete à reflexão de que a Educação Infantil é um espaço que necessita congrega duas dimensões centrais para o processo de desenvolvimento da criança pequena: o cuidar e o educar. De acordo com o exposto no documento:

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

Diante do exposto, rompe-se com a ideia ainda presente numa parcela da sociedade de que as instituições educativas dedicadas às crianças pequenas são meros espaços onde se cuida somente das necessidades físicas destas crianças, relativas à alimentação, à higiene e à segurança. Quando se trata da articulação entre o educar e o cuidar, tem-se presente que todas as ações relativas ao cuidado devem se constituir em oportunidades formativas deste ser em desenvolvimento. Portanto, assim como os demais níveis da Educação Básica, a Educação Infantil requer profissionais qualificados, ambientes adaptados e condizentes com a faixa etária atendida, um projeto e uma organização pedagógica que contemple as especificidades infantis.

Também, com maior ênfase do que os demais níveis da educação, a relação família-escola é fundamental, de forma que ambas as instituições tenham uma ação educativa convergente. Para tanto, conforme destaca o documento:

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

Ainda, em relação às famílias, é necessário um olhar cuidadoso sobre as diferentes configurações familiares emergentes na contemporaneidade, evitando-se que tais configurações se constituam em novas formas de discriminação das crianças.

5.1.1.2 Eixo Temático 2: Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas

Conforme o Educação para Todos:

O direito à educação impõe aos Estados a obrigação de garantir que todos os cidadãos tenham oportunidade de satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. A educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade. Os sistemas de educação do futuro, por mais diversos que possam ser, precisarão ser transparentes e responsáveis no que se refere ao modo como são geridos, administrados e financiados. O papel indispensável do Estado na educação deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade. A Educação para Todos implica o envolvimento e o compromisso de todos com a educação. [...].(UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 15).

Diante do exposto, fica evidente que a sociedade em geral precisa estar mobilizada em prol da educação, contribuindo para que esse ideal se efetive, pois não basta haver um conjunto de documentos que destacam esse direito universal se na prática não há condições reais para a sua consolidação. Sem dúvida, nesse cenário os mais prejudicados são todos aqueles vítimas de outras formas de exclusão social, sendo a educação apenas mais uma das privações sofridas dentro de um rol maior. Reitera-se aqui a problemática da exclusão em termos de gênero e das minorias étnicas.

Há forte correlação entre o baixo nível de matrícula, a retenção deficiente e os resultados insatisfatórios de aprendizagem, e a incidência da pobreza. Contudo a experiência na década pós-Jomtien demonstrou que se pode consolidar um progresso significativo em direção à Educação para Todos, onde há um compromisso político forte, respaldado por novas parcerias com a sociedade civil e por apoio mais estratégico da parte dos órgãos financeiros. É evidente, também, que a garantia de que meninas e meninos se beneficiem

igualmente da educação exige nada menos do que a integração da preocupação com a igualdade de gênero no projeto e na implementação das políticas e estratégias setoriais. É evidente a importância de coletar e analisar cuidadosamente dados confiáveis desagregados quanto ao gênero em níveis nacional, regional ou estadual. (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 15).

Portanto, é necessário ter presente que:

A ninguém deve ser negada a oportunidade de completar uma educação primária de boa qualidade por não dispor de recursos para isso. O trabalho infantil não deve ser empecilho à educação. A inclusão de crianças com necessidades especiais provenientes de minorias étnicas e populações migrantes desfavorecidas, de comunidades remotas e isoladas, de favelas e cortiços urbanos e de outras populações excluídas da educação. (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 18-19).

Assim, além das condições de acesso, o desafio é a permanência e a garantia da aprendizagem, o que implica, dentre outros aspectos, uma revisão sobre a organização da escola em termos de espaços e tempos educativos, do projeto pedagógico, do planejamento, dos modos de ensinar e de avaliar, com vistas a contemplar a diversidade dos educandos e de seus contextos.

5.1.1.3 Eixo Temático 3: Acesso equitativo de jovens e adultos à educação básica e continuada, assegurando suas necessidades de aprendizagem

Outro desafio histórico a ser superado, em termos de universalização da educação é o acesso, a permanência e a aprendizagem de jovens e adultos que não tiveram condições de concluir, na idade prevista, o seu processo educativo.

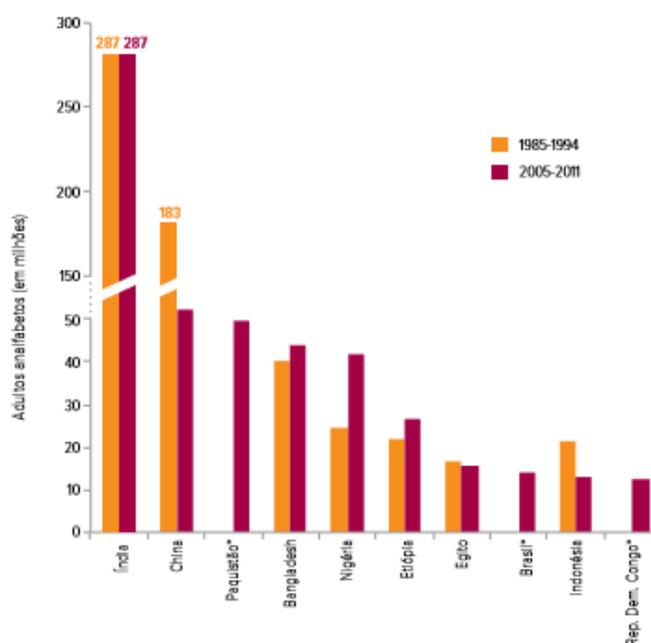
A todos os jovens e adultos deve ser dada a oportunidade de obter conhecimento e desenvolver valores, atitudes e habilidades que lhes possibilitem melhorar suas capacidades para o trabalho, para participar plenamente de sua sociedade, para deter o controle de sua própria vida e para continuar aprendendo. Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua força de trabalho com educação secundária completa. Na maioria dos países, isso exige uma expansão do sistema secundário. [...] a educação de adultos e a educação permanente precisam ser bastante ampliadas, diversificadas e integradas à tendência dominante das estratégias de educação nacional e de redução da pobreza. Deve ser mais amplamente reconhecido o papel vital desempenhado pela alfabetização na aprendizagem por toda a vida, em modos de vida sustentáveis, na boa saúde, na cidadania ativa e na melhor qualidade de vida dos indivíduos, comunidades e sociedades. A alfabetização e a educação permanente são

essenciais para a outorga de poder às mulheres e para a igualdade entre os gêneros. Devem ser fomentadas ligações mais estreitas entre abordagens formais, não formais e informais da aprendizagem para atender às diversas necessidades e circunstâncias dos adultos. (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 20).

Ainda persiste em vários países, inclusive no Brasil, um índice elevado de jovens e adultos não alfabetizados e sem terem concluído o Ensino Fundamental. De acordo com a UNESCO (2014, p. 10): “o número de adultos analfabetos permanece no alto patamar de 774 milhões, com uma queda de 12% desde 1999, mas de somente 1% desde 2000. A projeção para 2015 é de que esse número caia apenas para 743 milhões”, conforme ilustra o gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de adultos analfabetos

Número de adultos analfabetos, 10 países com a maior população de adultos analfabetos, 1985 a 1994 e 2005 a 2011



Fonte: UNESCO (2014, p. 10).

O Brasil está entre os dez países do mundo com a maior população de adultos analfabetos, que juntos “são responsáveis por quase três quartos do número de adultos analfabetos no mundo”. (UNESCO, 2014, p. 10). Sem dúvida, este é um agravante que compromete o desenvolvimento tanto da pessoa quanto da própria nação, incidindo também no aumento da pobreza.

5.1.1.4 Eixo Temático 4: Eliminação de disparidades e igualdade de gênero na educação primária e secundária

A mobilização internacional em prol dos direitos humanos tem trazido à tona as condições desiguais em termos de oportunidades educacionais (e mais adiante, profissionais) para meninos e meninas. De acordo com o Educação para Todos:

A discriminação com base no gênero continua a ser uma das restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação. Se não superar esse obstáculo, a Educação para Todos não conseguirá se realizar. As meninas são maioria entre as crianças e jovens fora da escola, embora em número cada vez maior de países os meninos estejam em desvantagem. Ainda que a educação de meninas e mulheres tenha um efeito transgeracional poderoso e seja um determinante essencial do desenvolvimento social e da outorga de poder às mulheres, tem sido limitado o progresso no aumento da participação das meninas na educação fundamental. (UNESCO; CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 20).

Continua o documento:

Para se alcançar a Educação para Todos é preciso que haja compromisso com a igualdade entre os gêneros e a ela se dê alto nível de prioridade. Em geral, as escolas, outros ambientes de aprendizagem e os sistemas de educação são reflexo da sociedade mais ampla. Os esforços em apoio à igualdade entre os gêneros devem incluir ações específicas para tratar da discriminação resultante de atitudes e práticas sociais, status econômico e cultural. (UNESCO, CONSED, 2001, p. 23).

Novamente, compete à escola, articulada com a família, buscar estratégias educativas que contribuam para minimizar concepções preconceituosas e discriminatórias relativas a questões de gênero, que em certos países geram posturas que atentam contra os princípios da dignidade humana e da própria vida.

5.1.1.5 Eixo Temático 5: Melhoria da qualidade da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis

Conforme já salientamos, a ênfase na educação de qualidade é crescente e cada vez mais está se acentuando a mobilização mundial acerca desse tema. Desde a década de noventa, com o EPT, tem sido reforçada a necessidade do estabelecimento de indicadores e o desenvolvimento de mecanismos capazes de

realizar a aferição da qualidade educacional, tendo como um dos parâmetros o nível educacional de países considerados desenvolvidos.

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida. (UNESCO; CONSED, 2001, p. 20).

Portanto, relacionado à ideia da educação de qualidade como um direito está o direito à aprendizagem. Ou seja, é necessário assegurar que as crianças, jovens e adultos desenvolvam as competências necessárias para a sua constituição enquanto cidadãos e sujeitos ativos dentro do contexto no qual se encontram inseridos. Por isso, no cenário brasileiro é que tem sido dada ênfase às metas projetadas através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a serem atingidas pelos sistemas de ensino, até 2021.

5.1.2 A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021

É no ano de 2008 que se situa um dos documentos que se constitui em foco analítico de nossa pesquisa, denominado *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021*. De acordo com o que já expomos, este documento estabelece onze metas educativas a serem atingidas até o ano de 2021, pelos países ibero-americanos.

Conforme dito no capítulo 2, as Metas Educativas 2021 resultaram do acordo obtido na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em El Salvador, em 19 de maio de 2008, com os Ministros da Educação dos países ibero-americanos. Tais Metas têm como objetivo facilitar o debate para possibilitar um entendimento entre todos os países ibero-americanos sobre a educação que se quer na celebração dos bicentenários. O projeto surge quando se celebram os 200 anos da vinda da Corte Portuguesa ao Brasil e quando vários países ibero-americanos se preparam para celebrar o bicentenário de sua independência.

O principal objetivo para os próximos anos é conseguir uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis, como que mais alunos

estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a maioria das instituições e dos setores da sociedade, pois se acredita que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social.

O projeto articula uma educação que contribua com o desenvolvimento econômico e social da região, e visa à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias. As Metas Educativas 2021 consolidam, em termos de objetivos a serem alcançados por todos os países ibero-americanos, as reflexões e proposições firmadas em outros dispositivos, tais como a Declaração Universal de Direitos Humanos: toda pessoa tem direito à educação; a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos; e o Marco de Ação para Dakar. Dessa forma,

As Metas do Milênio atuam como motor e dinamizador do processo de melhoria e de cooperação. Parece estar comprovado que a motivação individual e coletiva existe em função das metas que se pretende conseguir, o que reforça a importância da geração de expectativas futuras para alcançar maior esforço e coesão social em torno delas. (OEI, 2008, p. 7).

Considerando que as Metas Educativas 2021 apresentam os objetivos que a educação nos países ibero-americanos deverá alcançar até 2021,

É necessário reconhecer que não é um projeto simples, pois deve levar em conta a heterogeneidade das situações dos países que integram a região. Apesar de suas dificuldades é uma aposta necessária no futuro, pois as metas acordadas são uma referência e um estímulo para o esforço solidário e o compromisso coletivo dos países ibero-americanos na integração cultural, histórica e educativa que deve estar cimentada na unidade dentro da diversidade. Iniciativa semelhante deve servir não somente para reforçar a educação nas políticas dos países, mas também para unir a comunidade ibero-americana em torno a objetivos comuns e para construir sociedades justas e democráticas. A comemoração dos Bicentenários pode ser o fio condutor, durante a próxima década, do desejo de uma nova geração de cidadãos cultos e livres que transforme as formas de viver e as relações sociais, e que abra novas perspectivas para a igualdade de todas as pessoas e para o reconhecimento de sua diversidade. A década dos Bicentenários das independências será um impulso definitivo para garantir os direitos das mulheres e das coletividades por tanto tempo esquecidas, em especial as minorias étnicas, as populações originárias e os afrodescendentes. Mas estes objetivos não seriam suficientes se não fossem incluídos outros dois que completam o caráter específico do projeto: a necessária participação social e o compromisso solidário dos países com mais recursos para contribuir no alcance das metas daqueles países com menos possibilidades. (OEI, 2008, p. 6-7).

O documento *Metas Educativas 2021* apresenta um conjunto de metas gerais⁵¹ que se desdobram em 27 metas específicas e 38 indicadores, com a projeção de um nível de êxito a ser alcançado pelos países até 2021. Estes níveis de êxito “formulam-se em diferentes graus, com a finalidade de adequar-se à situação inicial dos países. Uma importante tarefa posterior será que cada um dos países defina o nível de êxito específico que pretende conseguir.” (OEI, 2008, p. 76). O quadro 23 apresenta as onze Metas Educativas.

Quadro 23 - Metas Educativas 2021

Metas Educativas 2021
<ol style="list-style-type: none"> 1 Comprometer a sociedade com a educação. 2 Educar na diversidade. 3 Ampliar a Educação Infantil. 4 Universalizar a Educação Básica e melhorar sua qualidade. 5 Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas. 6 Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório. 7 Conectar educação e emprego. 8 Educar ao longo de toda a vida. 9 Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes. 10 Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica. 11 Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021* (OEI, 2008).

A partir da análise do documento *A Educação que queremos para os bicentenários: Metas Educativas 2021*, categorizamos os conteúdos constantes neste documento nos eixos temáticos que já foram apresentados no capítulo 2 e retomamos no quadro 24.

⁵¹ As Metas Gerais e respectivas Metas Específicas e Indicadores são apresentadas no Apêndice D.

Quadro 24 - Eixos temáticos – A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021

Eixos temáticos	
1	Condições econômicas e sociais da população.
2	Diversidade e inclusão social.
3	Modernização da gestão da educação.
4	Profissionalização e protagonismo docente.
5	Protagonismo da comunidade educativa local.
6	Tecnologias da Informação e da Comunicação.
7	Currículo orientado para a construção de competências.
8	Universalização da Educação Básica.
9	Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021 (OEI, 2008).

Passamos, a seguir, à reflexão sobre cada um dos eixos apresentados.

5.1.2.1 Eixo temático 1: Condições econômicas e sociais da população

Sem dúvida, as condições econômicas e sociais da população incidem sobre o nível de escolarização, sendo possível observar que em países com populações mais empobrecidas ainda há um grande contingente de pessoas adultas não alfabetizadas. Conforme indica a OEI (2008, p. 54),

[...] a porcentagem de pessoas analfabetas se situa em torno de 34 milhões de pessoas, o que representa quase 10% da população. A desigualdade entre países é também notável. Enquanto em vários deles não há apenas analfabetismo entre a população maior de 16 anos (menos de 5% na Espanha, em Cuba, em Portugal, na Argentina, no Chile, na Costa Rica e no Uruguai), em outros países como Guatemala, Nicarágua e El Salvador o analfabetismo afeta mais de 18% dos alunos. Além disso, 40% dos jovens e adultos da região, em torno de 110 milhões, não terminaram o ensino fundamental.

Dessa forma, é necessário o desenvolvimento de estratégias para minimizar o nível de analfabetismo daqueles que tiveram a oportunidade de acesso e/ou permanência na educação formal interrompidas.

5.1.2.2 Eixo temático 2: Diversidade e inclusão social

De acordo com a OEI (2008, p. 44):

A diversidade étnica da população da América Latina e do Caribe, com quase 580 milhões de habitantes em 2007, representa um enorme potencial de desenvolvimento. Os povos indígenas e os afrodescendentes, cujas populações são de aproximadamente 58 milhões e 174 milhões, respectivamente, encontram-se entre os grupos étnicos mais desfavorecidos da região. Infelizmente, ainda não foi suficientemente reconhecida a riqueza que é para América Ibérica e para o mundo esta diversidade de culturas, línguas, modos de vida e experiências históricas acumuladas. (OEI, 2008, p. 53).

Além da multiculturalidade, as questões de gênero e a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais também ganha tônica neste contexto. Desde o EPT (2000), vários dispositivos foram delineados com vistas à inclusão e ao respeito à diversidade.

5.1.2.3 Eixo temático 3: Modernização da gestão da educação

A modernização da gestão, associada ao aumento nos investimentos, é condição fundamental para a efetivação das políticas públicas educacionais. É notória a existência de dispositivos nos âmbitos internacionais, e no caso em tela, no Brasil, relativos às necessidades e às perspectivas para a questão educacional. Entretanto, o exposto em tais dispositivos necessita ser concretizado e, para tanto, o financiamento do sistema educacional ganha centralidade.

Tabela 1 - Gasto Público em Educação (%) do PIB e em % do Gasto Público Total
Países da Ibero-América. Último ano disponível

País	Gasto Público em Educação percentual do PIB 2003/2004	Gasto Público em Educação percentual do Gasto Público Total 2003/2004
Argentina	3,8	13,1
Bolívia	6,4	18,1
Brasil	4,1	10,9
Chile	3,7	18,5
Colômbia	4,9	11,7
Costa Rica	4,9	18,5
Cuba	9,0	19,4
República Dominicana	1,1	6,3
Equador	1,0	8,0
El Salvador	2,8	20,0
Guatemala	2,6	20,0
Honduras	7,2	28,7
México	5,8	23,8
Nicarágua	3,1	15,0
Panamá	3,9	8,9
Paraguai	4,3	10,8
Peru	3,0	17,1
Uruguai	2,2	7,9
Venezuela	5,1	16,8
Espanha	4,3	11,0
Portugal	5,4	11,5

Fonte: OEI (2008, p. 36).

Mediante os dados apresentados na tabela 1, é possível perceber que a recomendação feita por ocasião da Declaração de Dakar acerca do destino, em cada país, de 6% do seu PIB ao financiamento da educação é uma realidade distante em muitos países ibero-americanos. Conforme a OEI (2008, p. 35):

O volume de recursos que cada sociedade dedica à educação permite dimensionar a prioridade relativa que esta tem no campo das políticas públicas, e mostra como a estrutura orçamentária fica comprometida pelo nível dos recursos disponíveis. República Dominicana, Guatemala, Uruguai e El Salvador destacam-se por terem os níveis mais baixos, menos de 3% do PIB. No outro extremo, Cuba, Honduras, Bolívia, México, Portugal e Venezuela superam a taxa de 5%. Assim, há países que dedicam, em termos relativos, montantes que triplicam os dos outros países. Entretanto, uma segunda leitura deveria ser feita sobre o que representam percentagens de produtos nacionais tão diferentes como as que existem, hoje, na região. Diante desta perspectiva preocupa – e merece especial atenção – o caso daqueles países mais pobres que, além disso, só podem transferir uma pequena parte dos seus recursos para a educação.

A infraestrutura disponibilizada pelas escolas nos países latino-americanos é discrepante. A percentagem média das escolas de Ensino Fundamental que disponibilizam água potável é de 75% (no caso do Brasil, 98,3% e em países como Paraguai, Peru, Panamá, República Dominicana, Equador e Nicarágua, 47,9%). No caso do número de banheiros suficientes, a média é de 65,6% (no Brasil, 91,3%). Já a média de escolas com biblioteca⁵² é de 60%. Em relação a salas com computadores⁵³, os dados indicam o baixo investimento existente, sendo que a média se situa em 37,1%. (OEI, 2008).

5.1.2.4 Eixo temático 4: Profissionalização e protagonismo docente

Já é consenso que a melhoria da qualidade da educação está relacionada à qualidade da formação dos professores (inicial e continuada); às condições de trabalho; à motivação destes profissionais no exercício da docência; ao reconhecimento profissional pela comunidade escolar na qual atuam e pela própria sociedade, enquanto um todo; à sua valorização expressa através de remuneração digna; à corresponsabilização da família no processo educativo, dentre outros.

No que se refere à condição docente, o documento salienta os seguintes aspectos como responsáveis, em grande parte, pela atual situação: “as condições de

⁵² De acordo com a OEI (2008, p.34): “Com mais de 60% de escolas com bibliotecas destacam-se Guatemala, Argentina, Uruguai, Chile e Cuba (82,1%), enquanto que nas piores situações, com percentagens menores que 40%, estão a República Dominicana, Panamá, Paraguai, Equador, Costa Rica e Nicarágua (23%). A quantidade média de livros por biblioteca (850 é a média para os países da região) no geral, é maior à medida que aumenta a proporção de escolas com bibliotecas (com exceção da Guatemala, Argentina, Uruguai, Chile e Cuba (82,1%)), enquanto que nas piores situações, com percentagens menores que 40%, estão a República Dominicana, Panamá, Paraguai, Equador, Costa Rica e Nicarágua (23%). A quantidade média de livros por biblioteca (850 é a média para os países da região) é, proporcionalmente maior de acordo com o aumento do número de escolas com bibliotecas (com exceção da Guatemala): com 1.300 ou mais livros em média, por biblioteca, estão Cuba, Colômbia, Chile, Argentina e Brasil, enquanto que com menos de 500 livros por biblioteca, observam-se Nicarágua, Equador, Paraguai e Guatemala”.

⁵³ “A quantidade de computadores por escola, em média, é de 15,8 unidades. Observar os países que se encontram nos extremos destes dois indicadores permite detectar situações muito diferentes: países com altas percentagens relativas de escolas, com salas de computação que têm as quantidades mais elevadas de computadores por escola (Chile, Colômbia); países com baixa proporção de escolas com sala de computação, mas alta relação de computadores por escola (Paraguai, El Salvador), o que poderia estar atendendo a concentração de recursos num conjunto reduzido de escolas; e, finalmente, no caso cubano, onde se observa a maior quantidade de escolas com salas de computação – quase a totalidade -, mas com a relação mais baixa em número de computadores por escola, o que estaria dando conta de uma distribuição mais equitativa dos recursos escassos”. (OEI, 2008, p. 35).

trabalho, a formação e a capacitação dos docentes e, associado a este último, o fornecimento de docentes titulados para o sistema educacional". (OEI, 2008, p. 46).

5.1.2.5 Eixo temático 5: Protagonismo da comunidade educativa local

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. Portanto, o compromisso com a educação de qualidade

[...] deve ser assumido globalmente e é preciso, conseqüentemente, ideias inovadoras e novos aliados. Somente desta maneira será possível que se cumpra, na Ibero-América [...] a agenda do século XX e a do século XXI. [...] A permanência dos alunos na escola durante doze anos, objetivo desejável para a próxima década, não poderá ser alcançado em muitos casos se não forem abordados, ao mesmo tempo, a colaboração ativa das famílias, sua formação e incentivo, assim como o cuidado da saúde e da alimentação dos alunos. O mesmo acontece com a educação na diversidade, que exige a colaboração comprometida das famílias, das associações representativas dos diferentes grupos de alunos e de atividades permanentes no âmbito da ação comunitária. Ou na educação cívica e democrática, que não pode ser uma proposta advinda somente da ação das escolas, mas que deverá contar com o apoio e a colaboração das famílias, dos meios de comunicação e das instituições sociais e culturais. (OEI, 2008, p. 64).

A Comunidade Educativa é um lugar de educação à vida, ao desenvolvimento cultural, cognitivo, afetivo, social, profissional ético e religioso. Sem dúvida, um dos valores mais fortes, necessários e urgentes de cada indivíduo é a educação. Ela não se limita ao período dispendido na escola, nem se esgota no tempo da juventude, mas sim, perpassa e atua por e durante toda a vida. Reconhecemos de forma inequívoca que os alunos podem encontrar respostas sistemáticas às necessidades da sua idade evolutiva dentro da escola, onde lhes é transmitida uma concepção do mundo e da história.

Deve-se reconhecer, [...] que as boas escolas dependem, majoritariamente, da combinação de quatro tipos de fatores: família com certo nível cultural ou, ao menos, com vontade de que seus filhos tenham acesso à cultura; gestores públicos capazes de responder pela situação das escolas e de seus alunos; escolas bem organizadas, abertas e participativas; e professores

comprometidos com a tarefa de ensinar e com o aprendizado de todos os seus alunos. (OEI, 2008, p. 68).

No entanto, sabemos que hoje é possível encontrar respostas formativas em ambientes não escolares, como a família, a Igreja, os meios de comunicação e a sociedade em geral. Por isso, a sociedade é conclamada a assumir de forma conjunta a tarefa de educar.

5.1.2.6 Eixo temático 6: Tecnologias da Informação e da Comunicação

A inclusão digital numa sociedade caracterizada como pertencente à era do conhecimento e da informação, do acesso e do desenvolvimento de competências que viabilizem a utilização e a interação com as tecnologias da comunicação e da informação é um dos pré-requisitos na atualidade. Entretanto, para que seja possível a educação para o uso das tecnologias, duas metas são estabelecidas:

No caso da incorporação das tecnologias da informação e comunicação às escolas e, mais especificamente, às atividades de ensino, as metas fixadas pelos países foram organizadas em dois grupos: 1) aquelas que se relacionam com o desenvolvimento da infraestrutura e o equipamento das escolas, e 2) as que abordam questões que têm a ver com as definições pedagógicas necessárias para definir o sentido de seu uso nos contextos escolares. (OEI, 2008, p. 46).

Falar em inclusão digital quando várias escolas: a) não possuem professores em quantidade suficiente e/ou, quando existem tais recursos, nem sempre estes profissionais possuem formação e qualificação adequadas para o exercício da docência; b) carecem de uma estrutura básica relativa a espaços físicos, mobiliário, sanitários, subsídios didático-pedagógicos, biblioteca, merenda escolar e, inclusive, água potável disponível, certamente é um desafio a ser perseguido e, para as regiões mais pobres, até mesmo uma utopia.

5.1.2.7 Eixo temático 7: Currículo orientado para a construção de competências

A permanência dos alunos na escola também está relacionada ao sentido que eles atribuem a este espaço educativo. Portanto, a organização dos ambientes, dos espaços e tempos educativos deve considerar os interesses, as necessidades, as

características e as peculiaridades da faixa etária à qual se direciona a ação educativa. Também há de se considerar os elementos significativos do contexto sociocultural, religioso, político e econômico em que esses alunos se encontram inseridos, os quais implicam no modo das pessoas compreenderem, interpretar, atribuírem significados e agirem. Todos esses elementos articulados aos conteúdos do processo formativo constituem o currículo escolar. Conteúdos estes que abrangem e contemplam as diversas dimensões constitutivas do ser humano e que lhe viabilizarão uma educação integral. Visto sob esta perspectiva, o currículo assume uma dimensão ampla e está relacionado ao projeto educativo que determinada instituição educativa idealiza e busca efetivar em suas ações cotidianas.

No que tange à organização curricular no Ensino Médio, uma das ênfases dadas pelo documento em análise diz respeito à educação profissional e ao desenvolvimento de competências. O Ensino Médio se constitui numa das possibilidades de preparação para o ingresso no mundo do trabalho para muitos jovens que, lastimavelmente não conseguem prosseguir seus estudos em nível superior, ou se conseguem necessitam trabalhar para a sua subsistência e/ou da própria família. Conforme o documento:

Uma das maiores contradições da sociedade latino-americana é o binômio formado por educação e emprego: a atual geração de jovens foi a que teve mais anos de escolaridade e alcançou maior nível educacional, mas é a que tem mais dificuldades, não somente para encontrar emprego, como também para estar de acordo com a formação obtida. Em parte devido às competências exigidas, em parte à falta de articulação entre o mercado de trabalho e a área da educação, e em parte também, à própria instabilidade do mercado de trabalho. O certo é que os jovens na atualidade vivem com muito mais insegurança e insatisfação no processo de sua incorporação ao emprego. Além disso, as taxas de desemprego estão fortemente condicionadas ao nível educacional alcançado. (OEI, 2008, p. 58).

Assim, articulada a preocupação com a universalização do acesso e a permanência dos estudantes, com vistas à continuidade de seus estudos, está a ênfase no desenvolvimento de competências básicas, compreendidas como decorrentes da mobilização de um conjunto de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes. Tais competências são consideradas fundamentais para que os estudantes exerçam sua cidadania e se integrem à sociedade de forma ativa.

Não há dúvidas de que a qualificação profissional dos jovens e das pessoas adultas é a condição necessária para abrir as portas do mercado de trabalho. Certamente, a qualificação por si só não gera emprego, nem qualquer

qualificação profissional tem, a cada momento, o mesmo valor para se conseguir êxito no mercado de trabalho. [...] É preciso estabelecer meios que procurem e facilitem a aquisição de qualificações profissionais, única maneira de ajudar os jovens e as pessoas adultas a incrementarem suas possibilidades de acesso ao emprego e à mobilidade social. Mas também é necessário estabelecer procedimentos que validem e reconheçam as qualificações já adquiridas pela população ativa. Não se pode esquecer que uma qualificação profissional se adquire, basicamente, através da formação (seja mediante programas formais ou não formais) e através da experiência laboral ou profissional. [...] Faz falta, portanto, dispor de um forte sistema de formação profissional inicial que, junto à universidade, capacite o maior número possível de jovens em qualificações profissionais que lhes facilitem o acesso ao mercado de trabalho. Esta proposta supõe garantir que todos os alunos participem na educação básica, melhorem sua qualidade e incorporem nela o apoio de formação imprescindível para adquirir qualificações profissionais específicas. (OEI, 2008, p. 73).

Para tanto, a organização curricular necessita ser estruturada de forma a contemplar dimensões, tais como, a formação científica, a interação e a utilização das tecnologias e o desenvolvimento de valores fundamentais para a constituição de um cidadão.

Apesar dos inquestionáveis avanços da educação na América Ibérica e da maior presença jovem nos centros de ensino médio, existem ainda graves carências que se traduzem na excessiva repetição escolar, atrasos acadêmicos, falta de motivação para o estudo e deserção escolar de uma porcentagem significativa de jovens. As causas dessa situação são múltiplas e apontam para o contexto social e cultural dos jovens, para a sua necessidade de contribuir com o sustento de sua família, para a falta de incentivos ao trabalho, vinculados ao desempenho escolar e o alcance de determinados objetos de consumo que se quer obter antes de terminar a educação. É necessário apontar, contudo, que além desses fatores existe outro, também importante, relacionado com a manutenção de um currículo tradicional, no qual a norma é a aprendizagem de memória, a falta de conexão das aprendizagens com a realidade vivida, a ausência dos elementos básicos da cultura jovem: – música, computadores, redes de informação, esporte – entre os conteúdos da aprendizagem, e a percepção, em suma, de que o aprendido carece de sentido e não merece o esforço requerido. (OEI, 2008, p. 61).

Assim, outro alerta que o documento faz é a necessidade de se ter como ponto de partida nas propostas educativas as culturas juvenis, considerando os interesses dos jovens, seus valores e as suas formas de relacionamento, pois

[...] existe o grave risco de que os jovens, especialmente aqueles que têm mais dificuldades para manter-se nas escolas, sintam que os conteúdos de aprendizado estejam totalmente alheios à sua realidade, e que só servirá para abrir o caminho no entorno em que se desenvolvem. Por isso, a análise das culturas juvenis é indispensável para afrontar os desafios de uma educação que chegue a todos e na qual todos aprendam para integrar-se de forma ativa na sociedade. [...] A juventude não pode considerar-se uma cultura marginal

cujos membros devem abandonar seu grupo para incorporar-se à cultura adulta, mas compreender que é uma cultura que tem especificidade própria, cujos membros assumem identidade própria na medida em que se apropriam dos objetos simbólicos coletivos: normas, valores, formas de consumo, relações, comunicação, rituais, diversões e expressões pessoais e coletivas formam os eixos que diferenciam os que estão dentro da cultura juvenil dos que estão fora, os que estão no centro ou na periferia. (OEI, 2008, p. 60).

Nesta perspectiva, urge “o desenho de um novo currículo no qual se integre a vida dos jovens, e que dê também sentido a suas atividades e aspirações”. (OEI, 2008, p. 61). Dessa forma,

Um currículo significativo é aquele que conecta os interesses dos alunos com as suas formas de vida, que se adapta aos seus ritmos de aprendizagem, que estabelece de forma permanente a relação entre o que foi aprendido e as experiências que os alunos vivem fora da escola, que permite a participação dos alunos e o trabalho em grupo, que incorpora de forma habitual a utilização das tecnologias da informação, que inclui de forma relevante e equilibrada o desenvolvimento da educação artística e desportiva, e que se orienta e cuida para que todos os seus alunos estejam bem na escola e possam aprender. (OEI, 2008, p. 68).

5.1.2.8 Eixo temático 8: Universalização da Educação Básica

Como já referimos anteriormente, nos países ibero-americanos as desigualdades sociais e as formas de exclusão sofridas por grande parte da população, dentre estas o acesso à educação, tem suas raízes históricas. Dessa forma, a universalização da Educação Básica juntamente com a garantia de outros direitos fundamentais à dignidade humana, como requisitos mínimos para o desenvolvimento da pessoa e de um país, é um ideal a ser perseguido para a concretização de um estado democrático de direito.

A situação dos países ibero-americanos não é homogênea. Enquanto alguns têm rendimentos inferiores aos dos países desenvolvidos, outros, mais atrasados, encontram-se realizando importantes avanços em termos de educação. Um terceiro conjunto de países enfrenta, ainda, uma situação dramática tanto no que se refere às taxas de cobertura dos diferentes níveis quanto no que se refere às suas desigualdades internas. Este quadro de situação emerge com inescapável clareza nos níveis inicial médio e superior. O atraso educacional da população ibero-americana é enorme. A percentagem de pessoas analfabetas situa-se ao redor de 34 milhões de pessoas, o que supõe quase 10% da população. Existem diferenças muito significativas entre os países como também dentro dos mesmos países. Além disso, 40% dos jovens e adultos da região, cerca de 110 milhões, não terminaram seus estudos de Ensino Fundamental. (OEI, 2008, p. 12).

A educação tem sido defendida e firmada como um direito de todas as pessoas, em vários dispositivos legais. Contudo, apesar de tais dispositivos definirem as responsabilidades da família e do Estado para o cumprimento de tal direito, enfatizando o dever e a obrigatoriedade deste último em ofertar educação gratuita e de qualidade a todos, ainda existem crianças e jovens sem esse direito assegurado. Nessa perspectiva, o documento nos mobiliza a refletir sobre a complexidade deste tema:

[...] o Ensino Fundamental é obrigatório nos países ibero-americanos, mas sua duração varia, segundo a forma em que se denomina o ciclo, entre 6 e 9 anos. É clara a definição de gratuidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos de ensino estatais na maior parte das leis, mesmo que somente algumas tenham incorporado recentemente definições a respeito da universalização do nível. Esta definição associa-se à definição de obrigatoriedade, já que supõe a obrigação do Estado de assegurar as condições que a façam exigível. [...] Diferente é a situação do Ensino Médio. Assim, o Ensino Médio é obrigatório somente em alguns países, sendo que as metas de cada um deles são diferentes. A gratuidade, por outro lado, aparece claramente definida na maior parte das leis da educação dos países ibero-americanos [...]. A universalização da educação infantil – particularmente o nível pré-escolar – só recentemente foi incorporada de maneira decidida na agenda educacional. É neste ponto que se observam os maiores contrastes. As definições em relação à sua duração variam notavelmente. Alguns países definem que a duração deste nível é dos 0 a 6 anos. Outros definem que a duração deste nível é dos 0 aos 6 anos, organizados em dois ciclos de três anos. A maioria dos países ibero-americanos, no entanto, estabelece a Educação Infantil dos 3 aos 6 anos. De todo modo, trata-se de um universo complexo já que em muitos países reconhece-se a existência de formas variadas de atenção desta etapa da infância. [...] As metas em relação ao acesso à Educação Superior são ainda mais variadas já que implicam na Educação Superior não universitária, a educação universitária e a educação de pós-graduação, mas estão presentes em um número significativo de países. (OEI, 2008, p. 41-42).

5.1.2.9 Eixo temático 9: Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa

De acordo com a OEI (2008, p. 26):

A melhoria da educação exige o conhecimento mais preciso possível de sua situação. Nos países ibero-americanos, como praticamente no resto do mundo, esta preocupação por conhecer o estado dos sistemas educacionais, traduziu-se numa maior preocupação por dispor de bons indicadores e programas de avaliação e por uma participação mais intensa nos estudos internacionais de avaliação.

Assim, a aferição de indicadores educacionais se constitui numa iniciativa presente na comunidade internacional desde a década de 70 do século passado. Na metade do século XX algumas iniciativas originaram o *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), e conforme Roca (2013, p. 175):

[...] a los estudios propuestos por esta asociación se fueron incorporando diversos institutos de investigación y evaluación educativa, en ocasiones vinculados a universidades y en otros casos integrados en organismos dependientes de los ministerios de educación. Entre los países iberoamericanos hoy representados en la IEA se encuentran Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Portugal. Los estudios de evaluación ofrecen una información imprescindible sobre los resultados de los alumnos y se han convertido en una fuente fundamental de los sistemas de indicadores.

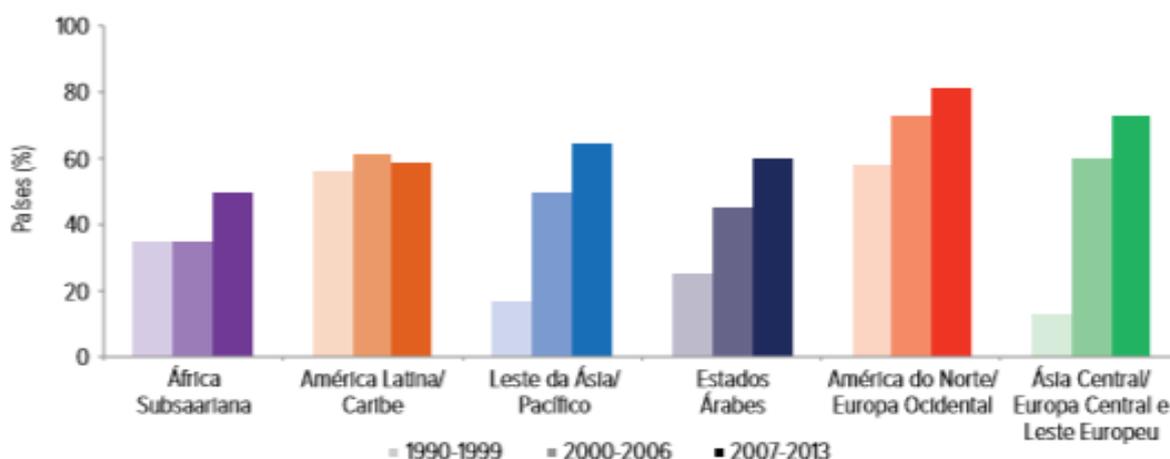
Entretanto, a difusão das metas estabelecidas no documento Educação para Todos (EPT/1990), e retomadas no Marco de Ação de Dakar (2000), relativas à qualidade educacional, mobilizaram vários países a instituir sistemas próprios de avaliação em larga escala com a finalidade de monitorar a qualidade de seus sistemas educacionais. De acordo com Ferrer (2013, p. 17):

Los nuevos sistemas nacionales de evaluación encontraron su fundamento en la idea extendida de que la evaluación constituye un elemento decisivo para la mejora cualitativa de la educación. De acuerdo con este supuesto básico, la adopción de decisiones encaminadas a la mejora de la actividad educativa sólo puede asentarse sobre una información rigurosa, contrastada y equilibrada, que además debe ser difundida públicamente y estar abierta al debate. La evaluación constituye un valioso mecanismo para obtener y difundir ese tipo de información, por lo que se convierte en un poderoso instrumento de conocimiento, de valoración y, en última instancia, en una palanca de cambio y de reforma.

O gráfico 2 demonstra o movimento crescente relativo à avaliação externa em larga escala, desde a década de noventa.

Gráfico 2 - Avaliação Nacional de Aprendizagem

Porcentagem de países que realizaram pelo menos uma avaliação nacional de aprendizagem, por região, 1990-1999, 2000-2006 e 2007-2013



Fonte: Cálculos da equipe do RMG de EPT (2014) com base em dados reunidos de avaliações nacionais de aprendizagem

Fonte: UNESCO (2015, p. 8).

Dentre os países da América Latina que instituíram Sistemas de Avaliação em larga escala na década de noventa, destacamos o Chile (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación - SIMCE); a Colômbia (Sistema de Pruebas – SABER); a Argentina (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad – SINEC); o Equador (Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos – APRENDO); a Bolívia (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de La Educación – SINECAL); o Paraguai (Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo – SNEPE); o Peru (Unidad de Medición de la Calidad); o Uruguai (Unidad de Medición de Resultados Educativos – UMRE) e a Venezuela (Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje – SINEA). O Brasil também construiu um sistema de avaliação em larga escala denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que gera informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da Educação Básica Nacional (BONAMINO, 2002).

Após o acordo firmado atinente às Metas Educativas 2021 (a exemplo dos relatórios promovidos pela UNESCO em relação ao monitoramento do EPT), desde o ano de 2009 até o presente ano, estão sendo disponibilizados um conjunto de livros⁵⁴

⁵⁴ O conjunto de livros relativos às Metas Educativas 2021, apresentados no Apêndice E, estão disponíveis no site da OEI (<http://www.oei.es/metas2021/coleccion.htm>). A listagem destes livros e respectivas temáticas abordadas em cada um deles é apresentada no Apêndice E.

temáticos abordando conteúdos constantes no documento das Metas Educativas. As temáticas dos referidos livros demonstram a intencionalidade dos governos em buscar alternativas para sanar as lacunas educativas, como a alfabetização de jovens e adultos, a preparação dos professores, a educação inclusiva, a formação de valores e a cidadania, a formação para a arte e a cultura, a inclusão das tecnologias na educação entre outras.

Em termos de síntese, o quadro 25 apresenta os marcos significativos para a educação de qualidade na comunidade internacional.

Quadro 25 - Marcos Regulatórios de Educação no contexto internacional

Ano	Documento
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
1989	Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.
1990	Conferência Mundial de Educação para Todos. Cúpula Mundial para a Infância.
1992	Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento.
1993	Conferência Mundial de Direitos Humanos.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade.
1995	Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social.
1996	Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (EPT).
1997	Conferência Internacional de Educação de Adultos. Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil.
2000	Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos.
2008	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Reconhecemos que podem existir outros documentos basilares que orientaram a educação de qualidade na comunidade internacional, desde 1948 até a presente data, mas os marcos que apresentamos no quadro 25 são significativos e marcam a educação do nosso tempo. A seguir, focalizamos o movimento acerca da educação de qualidade no contexto brasileiro.

5.2 Educação de qualidade: o contexto brasileiro

No Brasil, o movimento em prol dos direitos humanos tem como um dos marcos significativo a promulgação da Constituição da República Federativa Brasileira (1988), que enfatizou como princípio fundamental o valor da dignidade humana. A partir desta Constituição, vários acordos internacionais de direitos humanos⁵⁵ foram ratificados em nosso país, colocando o Brasil no cenário das mobilizações realizadas pela comunidade internacional em prol da defesa desses direitos.

No que se refere ao foco de nossa tese, no capítulo III da Constituição (Seção I, Art. 205) consta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Art. 208, inciso I) (BRASIL, 1988).

No ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990) “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Art. 1º), considerando criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º) (BRASIL, 1990). É considerado um dos marcos no Brasil por reconhecer e assegurar à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais. De acordo com o Art. 3º do ECA:

⁵⁵ a) da Convenção Interamericana para Prevenir e Punir a Tortura, em 20 de julho de 1989; b) da Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos Cruéis, Desumanos ou Degradantes, em 28 de setembro de 1989; c) da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 24 de setembro de 1990; d) do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, em 24 de janeiro de 1992; e) do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 24 de janeiro de 1992; f) da Convenção Americana de Direitos Humanos, em 25 de setembro de 1992; g) da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, em 27 de novembro de 1995; h) do Protocolo à Convenção Americana referente à Abolição da Pena de Morte, em 13 de agosto de 1996; i) do Protocolo à Convenção Americana referente aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador), em 21 de agosto de 1996; j) da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência, em 15 de agosto de 2001; k) do Estatuto de Roma, que cria o Tribunal Penal Internacional, em 20 de junho de 2002; l) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, em 28 de junho de 2002; m) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança e sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados, em 27 de janeiro de 2004; n) do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre Venda, Prostituição e Pornografia Infantil, também em 27 de janeiro de 2004; e o) do Protocolo Facultativo à Convenção contra a Tortura, em 11 de janeiro de 2007.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

O direito à educação é considerado dentro de um conjunto de outros direitos, sendo

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Art. 4º). (BRASIL, 1990).

Continua o documento esclarecendo que a criança e o adolescente possuem “direito à liberdade, ao respeito à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (Art. 15) (BRASIL, 1990). O Capítulo V do Estatuto, denominado *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, evidencia, em seu artigo 53 que:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

No que se refere ao dever do Estado, destaca que lhe compete assegurar à criança e ao adolescente:

- I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
 - § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
 - § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.
 - § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. (Art. 54). (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no Título II, que trata *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, estabelece no Artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996a).

De acordo com o Artigo 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996a).

Já no artigo 4º, inciso IX, a LDBEN/96 afirma o dever do Estado em garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No artigo 87 é reforçada a avaliação externa requerendo sua universalização, conforme o exposto no parágrafo terceiro deste artigo: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”. (BRASIL, 1996a).

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1/1996), também aprovado no mesmo ano da LDBEN/96, focalizou os direitos civis e políticos, a saber:

- 1) Políticas Públicas para Proteção e Promoção dos Direitos Humanos (incluindo a proteção do direito à vida, liberdade e igualdade perante a lei); 2) Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos; 3) Políticas Internacionais para a Promoção dos Direitos Humanos; e 4) Implementação e Monitoramento do Programa Nacional de Direitos Humanos. (BRASIL, 1996b)

Após sua revisão, em 2002, foram incluídos os “direitos econômicos, sociais e culturais na pauta do governo, reforçando a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos”. Assim, o PNDH-2 (2002) “incorporou alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável.” Com o PNDH-3 (lançado em 2009), “O Brasil avançou na materialização das orientações que possibilitam a concretização e a promoção dos Direitos Humanos. Configura-se como amplo avanço a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas”. (BRASIL, 2013, p. 23).

Com vistas a avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro, a exemplo de outros países, em 1998 é instituído, pela Portaria MEC nº 438/1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sendo que, em 2009, pelas Portarias MEC nº 462/2009 e INEP nº 109/2009, o ENEM passa por uma reestruturação, com ampliação do uso de seus resultados. A Portaria INEP nº 109/2009 estabelece como objetivos do ENEM:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior. (BRASIL, 2009).

A Lei nº 10.172/2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Oriundo deste Plano, em 2007 é aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2006, a Lei nº 11.274 (de 6 de fevereiro de 2006) estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, objetivando assegurar para todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com mais oportunidades de aprendizagem.

O ano de 2007 é profícuo para a educação brasileira em termos de dispositivos e iniciativas que se direcionam para a qualidade educacional. Destacamos, dentre estes, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Programa Mais Educação.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) teve como centralidade a melhoria da educação no país, priorizando a qualidade da Educação Básica. Contempla metas relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, salientando a formação de professores, dentre outras áreas. No que se refere à qualidade educacional, o Plano faz a seguinte reflexão:

O PDE promove profunda alteração na avaliação da Educação Básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social. Todo processo educacional reclama avaliação. [...] Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era apenas um exame, aplicado a cada dois anos, a uma amostra de alunos de cada estado, acompanhado de um questionário. Apesar de limitado, tratava-se de ferramenta útil, que permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário. O que se tomava por sistema de avaliação, contudo, além de restrito a um exame e a um questionário, apresentava outras limitações. Como a amostra não era representativa dos alunos de cada rede municipal ou de cada escola, ela não permitia à prefeita ou ao prefeito saber se a rede de ensino de sua cidade se desenvolvia adequadamente. Muito menos dava condições à diretora ou ao diretor da escola de saber se seus esforços para melhorar as condições de aprendizagem no seu estabelecimento de ensino produziam ou não os resultados esperados. Em 2005, o SAEB foi reformulado, a partir da realização da primeira avaliação universal da educação básica pública. Mais de três milhões de alunos da quarta e da oitava séries das escolas públicas urbanas realizaram a Prova Brasil, graças à adesão de governos estaduais e municipais, cientes das dificuldades de construir um sistema próprio de avaliação e da necessidade de um sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos que asseguram formação básica

comum, sobretudo em língua portuguesa e matemática. [...] Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública. A divulgação permite identificar boas práticas, que valem ser disseminadas, e insuficiências, o que torna possível enfrentá-las de forma efetiva. O SAEB, inicialmente, não permitia uma visão clara da realidade de cada rede e menos ainda de cada escola que a integra. A Prova Brasil deu nitidez à radiografia da qualidade da Educação Básica. A percepção que se tinha anteriormente era de que nenhuma escola ou rede pública garantia o direito de aprender – um clichê injusto imposto à Educação Básica pública como um todo. A Prova Brasil revelou que isso não era verdade. Confirmou, sim, a existência de enormes desigualdades regionais, muitas vezes no interior do mesmo sistema. Mas, ao mesmo tempo, revelou boas práticas de escolas e redes de ensino que resultam em aprendizagem satisfatória. (BRASIL, 2007b, p. 21).

O Plano também retoma a importância do Índice da Qualidade da Educação Básica (IDEB), enquanto um indicador de qualidade que resulta da combinação dos resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar). (PDE, 2007). Conforme o exposto no PDE:

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da Educação Básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. (BRASIL, 2007b, p. 23).

As metas projetadas para serem alcançadas pelos Municípios e Estados brasileiros, na Educação Básica, é apresentada no tabela 2:

Tabela 2 - Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o Brasil até 2021

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: Brasil, 2007

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵⁶ (como um dos programas estratégicos do PDE), visando à melhoria da qualidade da Educação

⁵⁶ Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica). O Plano está composto de três partes: a gestão educacional (18

Básica, estabeleceu um conjunto de 28 diretrizes para a política educacional brasileira com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, em regime de colaboração entre os entes federados:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir; II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico; III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente; IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial; V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação; VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência; VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular; VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física; IX - garantir o acesso e a permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; X - promover a educação infantil; XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos; XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola; XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor; XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas; XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino; XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes; XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso; XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da

programas); a formação de professores e de profissionais da educação (21 programas) e a infraestrutura e o apoio educacional (25 programas).

escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas; XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007a).

O artigo 3º do Plano de Metas faz alusão ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, enfatizando que:

A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007).

O Plano também indica a necessidade da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a obtenção do “apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de Educação Básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados” (Art. 8º), que se dará “mediante ações de assistência técnica ou financeira, e que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do artigo 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União”. (§1º). Segundo o artigo 9º: “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância das suas diretrizes”.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2007, tendo por base os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH-1/1996, PNDH-II/2003 e o PNDH-3/2009), reforça a ideia da educação “como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos”. (BRASIL, 2007, p. 25).

A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2007b, p. 25).

Assim, a defesa por uma educação de qualidade, enquanto um direito humano essencial, pressupõe uma discussão contextualizada sobre os demais Direitos da Criança. Enfatizamos tais direitos por entender que a criança, por estar em processo

de desenvolvimento, é mais vulnerável em todas as suas dimensões, necessitando atenção e cuidados constantes, tanto na família quanto na escola.

Também, em 2008 é implantada a Provinha Brasil, com o objetivo de avaliar um conjunto de habilidades⁵⁷ envolvidas no processo de alfabetização e letramento inicial, passíveis de serem mensuradas através de testagem de alunos matriculados no segundo ano de escolarização (na estrutura do Ensino Fundamental de nove anos). Visa diagnosticar o nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade, buscando oferecer dados e informações que possibilitem a intervenção para qualificar a prática educativa e a aprendizagem no que tange ao processo de alfabetização.

Vale salientar que a Provinha Brasil não define conteúdos nem procedimentos a serem adotados, mas sinaliza para as habilidades que precisam ser desenvolvidas nos eixos da alfabetização (apropriação do sistema de escrita, leitura, compreensão e valorização da cultura escrita e do desenvolvimento da oralidade). Os resultados podem contribuir para identificar o que os alunos já sabem sobre a leitura e a escrita e o que ainda precisam desenvolver. Nesse sentido, enquanto uma das possibilidades de avaliação diagnóstica dentre tantas outras que o professor pode utilizar, a Provinha Brasil pode auxiliar no delineamento do perfil da turma e, com base nisso, o estabelecimento de objetivos e planejamento de situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento das habilidades necessárias a cada eixo da alfabetização.

No ano de 2012, a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto, e define suas diretrizes gerais), estabelece em seu artigo 1º:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

⁵⁷ “As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. Como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento, como a oralidade, são passíveis de verificação em uma prova objetiva, foram selecionadas as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e o letramento para a elaboração da Matriz de Referência. Cada questão do teste avalia, de forma preponderante, uma das habilidades descritas na Matriz. A Matriz é apenas uma referência para a construção do teste. É diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos. (BRASIL, 2010).

- I - a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;
 - II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
 - III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.
- Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Conforme o exposto no Artigo 5º da referida Portaria, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem por objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Já no ano de 2013, com a Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ampliando-se desta forma o espectro avaliativo da qualidade da educação. Também neste mesmo ano, é aprovado o documento que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o qual salienta que:

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo do documento).

Continua o documento:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p. 17, grifo do documento).

Em termos de síntese, o quadro 26 apresenta os marcos significativos para a educação de qualidade no contexto brasileiro.

Quadro 26 - Marcos Regulatórios de Educação no contexto brasileiro

Ano	Documento
1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1/1996).
1998	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
2001	Plano Nacional de Educação (PNE).
2002	Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2/2002).
2006	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/2006).
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
2008	Programa Mais Educação.
	Provinha Brasil.
2009	Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/2009).
2011	Plano Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
2013	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).
2014	Plano Nacional de Educação.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Tendo presente esta contextualização em termos de dispositivos legais que marcaram o cenário brasileiro no que se refere à mobilização por uma educação de qualidade, como um direito dentre outros, a seguir focalizamos a análise do Plano Nacional de Educação, documento que compõe o *corpus* investigativo do estudo.

5.2.1 Plano Nacional de Educação (PNE)

O novo Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), com vigência até o ano de 2024, tem como diretrizes:

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

O PNE também define 20 metas, desmembradas em estratégias, a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos, conforme apresenta o quadro 27.

Quadro 27 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta	Descrição da Meta
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.
7	Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.
11	Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13	Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta	Descrição da Meta
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A partir da análise do Plano Nacional de Educação (PNE) e respectivas metas, delineamos os eixos temáticos apresentados no quadro 28.

Quadro 28 - Eixos temáticos: Plano Nacional de Educação (PNE)

Eixos temáticos
<ol style="list-style-type: none"> 1 Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos. 2 Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos. 3 Promoção do respeito à diversidade e erradicação de todas as formas de discriminação. 4 Promoção da sustentabilidade socioambiental. 5 Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica. 6 Universalização do atendimento escolar e erradicação do analfabetismo. 7 Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e formação para o trabalho. 8 Elevação do número de acesso à Educação Superior (graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i>). 9 Valorização dos profissionais da educação. 10 Gestão democrática da educação pública. 11 Melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Na sequência, procedemos à análise de cada um dos referidos eixos temáticos.

5.2.1.1 Eixo Temático 1: Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos

A educação para a cidadania inicia na família, consolida-se nas instituições educativas e nas vivências cotidianas. O exercício da cidadania pressupõe a observação de direitos e deveres, a participação e o controle social, a corresponsabilidade conjunta na construção de alternativas por meio da participação em diferentes instâncias e canais disponibilizados para os cidadãos se pronunciarem, dentre outros. Os valores morais e éticos expressam os sentimentos e o propósito de nossas vidas, tornando-se, muitas vezes, a base de nossas lutas e dos nossos compromissos, razão pela qual os espaços educativos necessitam possibilitar aos educandos e à Comunidade Educativa a expressão desses valores. A pessoa forma-se com o seu meio ambiente, e os valores éticos e morais consolidam-se na medida em que a pessoa se envolve no meio onde vive.

5.2.1.2 Eixo Temático 2: Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos

Desde a Constituição do Brasil (1988) a ênfase nos direitos humanos começou a se fazer presente em vários dispositivos legais tanto na área da educação quanto na área específica dos direitos humanos, conforme já citamos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), por exemplo, reitera que a discussão sobre os Direitos Humanos pressupõe a consideração de que as concepções atuais são frutos de uma evolução histórica, de constantes construções e reconstruções acerca de conceitos e práticas direcionadas à sua efetivação. Ao falarmos na Educação em Direitos Humanos, temos presente que a educação é um processo de formação ampla do ser humano, implicando humanização, socialização e aprendizagens contínuas. Ela “possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos”. (BRASIL, 2013, p. 26).

5.2.1.3 Eixo Temático 3: Promoção do respeito à diversidade e erradicação de todas as formas de discriminação

Na atuação em vista da promoção dos direitos humanos, da promoção do respeito e da erradicação de todas as formas de discriminação perpassam algumas metas do PNE/2014, e retomam aspectos atinentes a gênero, inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, minorias étnicas, dentre outras. Associado a isso, evidencia-se a luta pela erradicação de todas as formas de discriminação, independentemente do contexto onde elas ocorram. Portanto, todos são chamados a protagonizar a defesa, a promoção e a luta contra qualquer forma de violação dos direitos humanos.

5.2.1.4 Eixo Temático 4: Promoção da sustentabilidade socioambiental

A promoção da sustentabilidade socioambiental é uma das diretrizes do Plano Nacional da Educação. A questão da sustentabilidade aparece também no PNE também na estratégia relacionada à educação no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas, e ainda, de maneira explícita, na estratégia relacionada à educação de quilombolas, como podemos perceber no documento:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, garantindo o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial. (BRASIL, 2014, Meta 7, Estratégia 7.26).

A sustentabilidade socioambiental apresenta desafios para organizações, governos e sociedade, tanto para a compreensão de seus conceitos teóricos quanto para a transformação de seus pressupostos em práticas operacionais e

administrativas. As instituições educativas são um espaço privilegiado para formar a consciência da sustentabilidade socioambiental.

5.2.1.5 Eixo Temático 5: Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica

O destaque conferido pelo PNE, estabelecendo dentre suas diretrizes a promoção humanística ao lado da científica, cultural e tecnológica, retoma o defendido no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, quando o documento refere que:

Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, 2007b, p. 23).

Isso nos remete à ideia de uma educação da totalidade da pessoa, que deve contemplar várias dimensões. A evolução científica e tecnológica deve estar embasada em parâmetros éticos e morais, visando ao bem comum.

5.2.1.6 Eixo Temático 6: Universalização do atendimento escolar e erradicação do analfabetismo

A universalização das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) reafirmada pelo PNE /2014, vem corroborar as várias iniciativas postas em curso pelo governo federal, através do MEC, no sentido de cada vez mais se aproximar do ideal da universalização. A tônica na Educação Infantil, requerendo que as instituições direcionadas à educação da criança pequena ofereçam profissionais com formação específica para atuar na faixa etária do 0 aos 5 anos, a organização de tempos e ambientes educativos que viabilizem a articulação entre o educar e o cuidar, e o desenvolvimento das potencialidades infantis,

especialmente as relativas às múltiplas linguagens, emergem como dimensões fundamentais para a qualidade educacional na infância. A universalização do acesso das crianças entre 4 e 5 anos é foco da meta 1 do PNE/2014.

Meta 1: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9).

No que se refere ao Ensino Fundamental (EF), a sua ampliação para nove anos a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi outro passo significativo na medida em que garantiu a obrigatoriedade constitucional do Estado a assegurar o ingresso das crianças com seis anos de idade, no primeiro ano. Além disso, com a ampliação do EF para nove anos, estados e municípios tiveram o desafio de reorganizarem seus projetos político-pedagógicos com vistas à reorganização curricular e de infraestrutura, dentre outros, para atender às características, especificidades e necessidades da criança de seis anos, até então foco de atuação da Educação Infantil. O PNE/2014 estabelece, em sua segunda meta:

Meta 2: universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 9).

Com esta iniciativa, também há o objetivo de minimizar, o máximo possível, o nível de analfabetismo, contemplando-se duas metas atinentes a esta questão: uma direcionada à alfabetização das crianças (meta 5), que estabelece “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014, p. 10), e a outra direcionada à população jovem e adulta (meta 9):

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 10).

Na sequência do processo de universalização, a meta 3 trata do Ensino Médio:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, p. 10).

Em consonância com os dispositivos legais nacionais vigentes que abordam os direitos humanos, especialmente os que versam sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, as metas 4 e 8 se direcionam para a diversidade e a inclusão social.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 11).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014, p. 11).

Por fim, nesse conjunto de iniciativas, a meta 6 se refere à educação em tempo integral, realidade esta já presente em várias escolas do Brasil através do Programa Mais Educação (BRASIL, 2010).

Meta 6: oferecer educação em tempo integral, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. (BRASIL, 2014, p. 10).

Assim como os demais países que pactuaram em prol da educação de qualidade mediante o firmado nos documentos que denominamos como Marcos Regulatórios de Educação, o Brasil tem um desafio enorme para cumprir as metas projetadas, requerendo uma mobilização de todos os segmentos sociais em torno desta causa.

5.2.1.7 Eixo Temático 7: Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e formação para o trabalho

A necessidade de consolidar o desenvolvimento do país e a diminuição das populações empobrecidas no cenário nacional, a Educação Profissional, articulada ao Ensino Médio, tem se constituído numa das alternativas vislumbradas para a educação pública, sendo tal tema foco das metas 10 e 11.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. (BRASIL, 2014, p. 10).

Meta 11: triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 11).

A ênfase no desenvolvimento de competências e a reformulação das propostas curriculares do Ensino Médio já foram sinalizadas em outros dispositivos legais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

5.2.1.8 Eixo Temático 8: Elevação do número de acesso à Educação Superior (graduação e pós-graduação *stricto sensu*)

Articulada à universalização da Educação Básica, a universalização gradativa da Educação Superior também é reforçada nas metas 12 e 14.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 13).

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. (BRASIL, 2014, p. 13).

Da mesma forma que na Educação Básica, a caminhada rumo à universalização da Educação Superior suscitou um conjunto de iniciativas direcionadas a este nível de ensino, tais como a ampliação da oferta de vagas nas

instituições de Educação Superior públicas, o Programa Universidade para todos, dentre outros.

5.2.1.9 Eixo Temático 9: Valorização dos profissionais da educação

A valorização dos profissionais da educação é urgente para a oferta de uma educação de qualidade, sendo esta valorização relacionada tanto à formação e qualificação quanto à remuneração salarial, conforme apontam as metas 15 e 16.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 12).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 12).

Os Planos de Carreira e a remuneração salarial dos professores são focalizados nas metas 17 e 18

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 12).

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 12).

Vale citarmos que tanto o Plano de Carreira quanto a questão do piso salarial dos professores possuem dispositivos específicos, a saber: Lei nº 11.738/2008 (aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, (que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública).

5.2.1.10 Eixo Temático 10: Gestão democrática da educação pública

A gestão democrática da educação pública é foco da meta 19.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2014)

No que se refere à gestão das instituições públicas a preocupação com o gerenciamento estratégico culminou com a aprovação do Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005), que instituiu o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA) e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. Tal Programa, compreendido como uma política pública, é decorrente de ações governamentais no âmbito federal com vistas à promoção de gestão pública de excelência, visando contribuir para a qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos. O Modelo de Excelência em Gestão Pública (MEGP) é uma referência a ser seguida por qualquer instituição pública e tem como sustentação os seguintes fundamentos: excelência dirigida ao cidadão; gestão participativa; gestão baseada em processos e informações; valorização das pessoas; visão de futuro; aprendizado organizacional; agilidade; foco em resultados; inovação e controle social. (BRASIL, 2006, p. 7).

5.2.1.11 Eixo Temático 11: Melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior

A melhoria da qualidade educacional é foco das metas 7 e 13 do PNE/2014.

Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no Ensino Médio. (BRASIL, 2014, p. 10).

Meta 13: elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014, p. 13).

Conforme já referimos, o Brasil instituiu sistemas próprios de aferição da qualidade, tanto da Educação Básica quanto da Superior. Cada vez mais os resultados de tais avaliações externas têm feito parte da agenda dos dirigentes e suscitado o debate público acerca da qualidade educacional no país, tendo presente o nível educacional de países com características similares ao Brasil. Neste movimento, além do sistema de avaliação externa em nível federal, vários municípios têm desenvolvido e implantado sistemas próprios de avaliação, visando ao monitoramento da aprendizagem e utilizando os resultados dessas avaliações para o delineamento de políticas públicas e tomada de decisões. As metas do IDEB projetadas para serem atingidas até 2021 têm se constituído em preocupação dos gestores, cujo receio está em não se conseguir atingir o que foi projetado em nível nacional, mas que possui repercussões e implicações em termos de investimentos na educação, por agências do âmbito internacional.

De certa forma, no que se refere à Educação Superior, as medidas de avaliação adotadas por meio do SINAES, constitui-se numa forma de monitoramento e controle, considerando a proliferação de instituições de Educação Superior privadas entrantes no mercado educacional, ofertando tanto o ensino na modalidade presencial quanto a distância.

5.3 Princípios de Educação de Qualidade

Nesta seção realizamos uma síntese temática, buscando identificar e pontuar as aproximações e os distanciamentos entre os eixos temáticos dos Marcos Regulatórios de Educação.

5.3.1 Aproximações e distanciamentos entre os eixos temáticos dos Marcos Regulatórios de Educação de Qualidade

Para a síntese temática que nos propomos, nesta seção buscamos estabelecer um conjunto de princípios de educação de qualidade derivados das aproximações e dos distanciamentos entre os eixos temáticos dos seguintes documentos: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos; A Educação que queremos para os bicentenários: As Metas Educativas 2021; e o Plano Nacional de Educação.

Iniciamos, conforme apresenta o quadro 29, com o primeiro princípio de educação de qualidade.

Quadro 29 - Princípio de Educação de Qualidade 1: Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
		1 Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Com base no exposto, a promoção da cidadania com ênfase nos valores morais e éticos é um eixo temático que identificamos somente no Plano Nacional de Educação. Entretanto, cabe destacarmos que a constituição do cidadão como uma das funções da ação educativa escolar é referida nos outros documentos, perpassando os vários conteúdos abordados. Dito de outra forma, não é dada nestes documentos ênfase tão explícita quanto a que é constatada no PNE. Podemos dizer que o exercício da cidadania está articulado e pressupõe a consideração e a observação dos direitos humanos, foco do segundo princípio apresentado no quadro 30.

Quadro 30 - Princípio de Educação de Qualidade 2: Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
1 O cuidado e a educação da criança pequena, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade social		2 Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Conforme já destacamos, o direito à educação tem recebido ênfase no conjunto de outros direitos a serem assegurados às pessoas. Nessa perspectiva, encontramos consonância entre o exposto no Marco de Ação de Dakar (2000) e no PNE (2014), sendo que o primeiro documento incita a mais atenção aos direitos da criança, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade. Essa ênfase dada pelo documento está arraigada no proposto pela Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e reafirmada no EPT (1990). No rol da consideração dos direitos humanos, emerge a questão da diversidade, a inclusão social e erradicação de todas as formas de discriminação, foco do terceiro princípio, apresentado no quadro 31.

Quadro 31 - Princípio de Educação de Qualidade 3: Diversidade, inclusão social e erradicação de todas as formas de discriminação

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
2 Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas.	2 Diversidade e inclusão social.	3 Promoção do respeito à diversidade e erradicação de todas as formas de discriminação.
4 Eliminação de disparidades e igualdade de gênero na educação primária e secundária.		
	1 Condições econômicas e sociais da população	

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Neste terceiro princípio encontram-se, numa relação de interdependência, os seguintes aspectos, dentre outros possíveis que podem comprometer a consolidação da universalização da educação: as múltiplas formas de diversidade das pessoas e dos seus contextos; e as questões de gênero e a precariedade ou ausência de mecanismos que contribuam para a erradicação de todas as formas de discriminação. Quanto mais empobrecidas forem as populações, mais a mercê elas se tornam de vivenciarem as situações expostas, acentuando a exclusão social. Portanto, o chamamento é para que toda a sociedade, compreendida como uma sociedade educadora, volte atentamente o seu olhar para tais aspectos, denunciando todas as formas de violação dos direitos e da dignidade humana.

Nos quadros 32 e 33, apresentamos o quarto e quinto princípios, respectivamente, que se direcionam para a promoção da sustentabilidade socioambiental e a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.

Quadro 32 - Princípio de Educação de Qualidade 4: Promoção da sustentabilidade socioambiental

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
		4 Promoção da sustentabilidade socioambiental.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Quadro 33 - Princípio de Educação de Qualidade 5: Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
	6 Tecnologias da Informação e da Comunicação.	5 Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Podemos dizer que o quarto e o quinto princípios apresentam uma relação de interdependência, apesar de terem suas especificidades. Tal interdependência se encontra no fato de que quanto mais a sociedade avança em termos científicos, culturais e tecnológicos, mais atenção devemos ter no sentido de garantir que tais avanços contribuam para a promoção humana e a sustentabilidade socioambiental. Ao longo da história, temos constatado que nem sempre a ciência foi colocada a

serviço da promoção e do respeito à vida. Portanto, em termos de educação de qualidade, tais princípios são basilares para o desenvolvimento pessoal e da humanidade como um todo.

A seguir, no quadro 34, apresentamos o sexto princípio.

Quadro 34 - Princípio de Educação de Qualidade 6: Universalização do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos, e erradicação do analfabetismo

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
2 Acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade a todas as crianças, especialmente àquelas em situação de vulnerabilidade social, às pertencentes a minorias étnicas e às meninas.	8 Universalização da Educação Básica.	6 Universalização do atendimento escolar e erradicação do analfabetismo.
3 Acesso equitativo a jovens e adultos à Educação Básica e continuada, assegurando suas necessidades de aprendizagem.		
8 Elevação do número de acesso à Educação Superior (graduação e pós-graduação <i>stricto sensu</i>).		

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A universalização da Educação Básica e elevação do número de acesso à Educação Superior com qualidade educacional são pressupostos basilares e meta mundial a ser perseguida por todos. Disto, podemos dizer, decorrem todas as demais metas, estratégias e indicadores, que têm como finalidade última a efetivação desses

pressupostos, conforme vimos apresentando no decorrer dos vários princípios discutidos. No que se refere ao Ensino Médio, o sétimo princípio destaca a formação para o trabalho, conforme demonstra o quadro 35.

Quadro 35 - Princípio de Educação de Qualidade 7: Educação Profissional e formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que Queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
	7 Currículo orientado para a construção de competências.	7 Educação profissional integrada ao Ensino Médio e formação para o trabalho.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A formação profissional no contexto da Educação Básica e o desenvolvimento de competências são enfatizadas como possibilidades para ser assegurado aos jovens e adultos a inserção no mundo do trabalho. Do número reduzido daqueles que avançam até o Ensino Médio e conseguem concluir esta última etapa da Educação Básica, menor ainda é o número dos jovens e adultos das populações mais empobrecidas que conseguem dar continuidade aos estudos na Educação Superior. Dessa forma, para vários deles, a formação construída ao longo da Educação Básica será o que lhes assegurará o acesso ao mercado de trabalho. Sabemos, contudo, que cada vez mais são exigidas competências especializadas para ocupar as vagas disponíveis, o que nem sempre essas pessoas possuem. Assim, constitui-se um círculo vicioso no qual as populações mais empobrecidas não conseguem ter acesso e/ou avançar em seus estudos e, em decorrência, não desenvolvem competências que as tornem aptas a ocuparem espaços de trabalho com melhor remuneração.

Nesse contexto, os profissionais da educação possuem um papel de extrema relevância no que se refere a contribuir para que, através da atuação docente, os jovens e adultos sintam-se mobilizados a enfrentar e superar dificuldades, buscando a melhor formação possível dentro do que lhes é possibilitado.

No quadro 36, discorreremos um pouco mais sobre esse assunto, ao apresentarmos o oitavo princípio.

Quadro 36 - Princípio de Educação de Qualidade 8: Valorização, profissionalização e incentivo ao protagonismo dos profissionais da educação

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
	4 Profissionalização e protagonismo docente.	9 Valorização dos profissionais da educação.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A qualidade educacional está diretamente relacionada à qualidade da formação dos profissionais da educação, conforme já mencionamos. Neste princípio merecem destaque as dimensões da valorização, profissionalização e protagonismo docente, sendo contemplados aspectos, tais como: o reconhecimento e o fortalecimento da imagem profissional do educador na sociedade; a remuneração salarial; os direitos e deveres; e a projeção de ascensão na carreira, assegurados por meio de Planos de Carreira, os quais também devem contemplar políticas de incentivo à formação docente; ambiente de trabalho e disponibilização de recursos necessários ao exercício da docência, dentre outros. As efetivações deste conjunto de aspectos também estão articuladas aos modos de gestão da educação, no âmbito do microssistema e da gestão da escola, enquanto um microssistema.

As questões atinentes à gestão são foco do nono princípio, apresentado no quadro 37.

Quadro 37 - Princípio de Educação de Qualidade 9: Modernização e gestão democrática da educação pública

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
	3 Modernização da gestão da educação.	10 Gestão democrática da educação pública.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O ideário e as metas projetadas pelo EPT (1990), reafirmadas pelo Educação para Todos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001), revisitadas e enfatizadas para os países ibero-americanos, nas Metas Educativas 2021 (OEI, 2008), e contempladas no PNE (BRASIL, 2014), requerem uma governança educacional fundamentada na perspectiva de uma gestão participativa, democrática e descentralizada. Articulado a isso, é essencial o destino de recursos dentro do percentual igualmente acordado por meio dos documentos citados. No que se refere à gestão da escola, há de se pensar na formação dos gestores, considerando que aqueles que assumem esta função geralmente não possuem conhecimentos específicos dessa área, considerados fundamentais para o êxito no exercício da ação gestora.

A seguir, apresentamos no quadro 38, o décimo princípio.

Quadro 38 - Princípio de Educação de Qualidade 10: Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
	9 Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.	5 Melhoria da qualidade da educação, garantindo resultados reconhecidos e mensuráveis.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Um dos assuntos centrais pautados por ocasião do Fórum Mundial de Educação, o qual originou o documento Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001), mediante a constatação que pouco se havia avançado em relação ao cumprimento do acordado no EPT (1990), foi a urgência de além de se estabelecerem metas e respectivas estratégicas, também delinear mecanismos de monitoramento e aferição dos resultados obtidos nas dimensões acordadas coletivamente. A exemplo disso, tendo presente que a centralidade de todos os documentos que constituem o *corpus* da pesquisa é a educação, ganhando ênfase a qualidade educacional, o movimento em prol da utilização de indicadores de desempenho oriundos de programas e sistemas de avaliação em larga escala, internacionais e nacionais, emergem com força total. Conforme já apresentamos, vários países da América Latina, dentre eles o Brasil, instituíram sistema próprios de avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Ensino Superior (SINAES).

A seguir, no quadro 39, apresentamos o décimo primeiro princípio.

Quadro 39 - Princípio de Educação de Qualidade 11: Protagonismo da comunidade educativa local

Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos	A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021	Plano Nacional de Educação
	5 Protagonismo da comunidade educativa local.	

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O décimo primeiro princípio remete à participação e à corresponsabilidade de toda a sociedade, estados e dirigentes e, em especial, o protagonismo da comunidade local em prol da garantia do acesso à educação, da permanência e do desenvolvimento, em termos de aprendizagem, das crianças, jovens e adultos.

Por fim, tendo presente as aproximações e os distanciamentos que realizamos entre os eixos temáticos oriundos da análise de cada um dos Marcos Regulatórios de Educação (internacional e nacional), originando o que denominamos como Princípios de Educação de Qualidade, o quadro 40 apresenta, em termos de síntese, o conjunto desses princípios.

Quadro 40 – Princípios de Educação resultantes dos eixos temáticos dos documentos: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos; A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021; e o Plano Nacional de Educação

Princípios de Educação de Qualidade	
1	Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.
2	Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social.
3	Diversidade, Inclusão Social e erradicação de todas as formas de discriminação.
4	Promoção da sustentabilidade socioambiental.
5	Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.
6	Universalização do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos, e erradicação do analfabetismo.
7	Educação profissional e formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências.
8	Valorização, profissionalização e incentivo ao protagonismo dos profissionais da educação.
9	Modernização e gestão democrática da educação pública.
10	Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.
11	Protagonismo da comunidade educativa local.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Análise documental: Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001); A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (OEI, 2008); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Mediante o exposto acima, no próximo capítulo apresentaremos e aprofundaremos, teoricamente, o conjunto do que denominamos Pilares da Educação Lassalista para uma educação de qualidade.

6 PILARES DA EDUCAÇÃO LASSALISTA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Dando sequência ao que nos propomos na pesquisa, neste capítulo apresentamos as aproximações e os distanciamentos entre os Princípios de Educação de Qualidade oriundos do Ideário Educativo Lassalista (internacional e nacional) e dos Marcos Regulatórios de Educação (internacional e nacional), com vistas a identificarmos o que denominamos *Pilares da Educação Lassalista: perspectivas para uma Educação de Qualidade*.

Dessa forma, neste capítulo temos como centralidade a reflexão sobre cada um desses pilares por meio de um diálogo com autores que problematizam conceitos que elegemos como centrais em cada um deles.

6.1 Pilares da Educação Lassalista: perspectivas para uma educação de qualidade

Nos capítulos anteriores realizamos a categorização dos conteúdos constantes nos documentos constituintes do *corpus* investigativo da pesquisa em eixos temáticos, cuja síntese nos possibilitou identificar um conjunto de princípios, os quais são apresentados nos quadros 41 e 42, respectivamente.

Quadro 41 - Princípios de Educação de Qualidade decorrentes do Ideário Educativo Lassalista e dos Marcos Regulatórios de Educação

IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO
1 Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalistas.	6 Universalização do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos, e erradicação do analfabetismo.
	1 Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.
2 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da criança e do adolescente.	2 Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social.
3 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.	4 Promoção da sustentabilidade socioambiental.
4 A Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da <i>práxis</i> educativa.	5 Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.
	7 Educação profissional e formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências.
5 Diversidade e inclusão social.	3 Diversidade, inclusão social e erradicação de todas as formas de discriminação.
6 Gestão Educacional eficiente e eficaz.	9 Modernização e gestão democrática da educação pública.
7 Comunidades Educativas que aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento.	8 Valorização, profissionalização e incentivo ao protagonismo dos profissionais da educação.
	11 Protagonismo da comunidade educativa local.
8 Monitoramento sistemático da qualidade da educação.	10 Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Da aproximação, em termos de conteúdos contemplados em cada um dos princípios resultantes do ideário Educativo Lassalista e dos Marcos Regulatórios de Educação, elegemos e denominamos um conjunto de 5 (cinco) Pilares, os quais apresentamos no quadro 42.

Quadro 42 - Pilares da Educação Lassalista: perspectivas para uma educação de qualidade

Primeiro Pilar: Revitalizar a Identidade e a Missão Educativas	
IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO
1 Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalistas.	6 Universalização do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos e erradicação do analfabetismo.
	1 Promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos.
Segundo Pilar: Promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação.	
IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO
2 Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da criança e do adolescente.	2 Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social.
3 Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.	4 Promoção da sustentabilidade socioambiental.
5 Diversidade e inclusão social.	3 Diversidade, inclusão social e erradicação de todas as formas de discriminação.
Terceiro Pilar: Efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida.	
IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO
4 A Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da <i>práxis</i> educativa.	5 Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica.
	7 Educação profissional e formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências.
Quarto Pilar: Consolidar redes de cooperação, constituindo Comunidades educadoras.	
IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO
7 Comunidades Educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento.	8 Valorização, profissionalização e incentivo ao protagonismo dos profissionais da educação.
	11 Protagonismo da comunidade educativa local.
Quinto Pilar: Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão.	
IDEÁRIO EDUCATIVO LASSALISTA	MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO
6 Gestão Educacional eficiente e eficaz.	9 Modernização e gestão democrática da educação pública.
8 Monitoramento sistemático da qualidade da educação.	10 Indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.

Fonte: Autoria própria, 2015.

A seguir, dedicamo-nos a fundamentar, teoricamente, cada um dos Pilares da Educação Lassalista⁵⁸, cuja síntese é ilustrada por meio da figura 9. Vale destacar que o conjunto dos cinco Pilares apresenta conceitos e ideias que se encontram inter-relacionadas quando o assunto em tela é a educação. Entretanto, para assegurar a especificidade de cada conceito e/ou ideia optamos, em termos teóricos, por fundamentá-los de forma separada. Na segunda seção deste capítulo, debruçar-nos-emos sobre suas decorrências para a Educação Lassalista.

Figura 9 - Pilares da Educação Lassalista



Fonte: Autoria própria, 2016.

Em cada Pilar destacamos os conceitos que consideramos centrais, indicando os principais autores e respectivos pressupostos que elegemos para contribuir com a reflexão e a fundamentação teórica. Retomando o exposto no capítulo onde apresentamos a abordagem metodológica da investigação, a fundamentação teórica do estudo em pauta surgiu a *posteriori*, considerando-se as especificidades temáticas e conceituais de cada um dos Pilares identificados a partir da análise documental.

O quadro 43 apresenta uma síntese dos pilares e os conceitos centrais atinentes a cada um deles.

⁵⁸ Hengemüle (2007, p. 12) faz uma distinção entre os termos lassalianos e lassalistas. Segundo o autor: “*lassaliano* diz respeito à pessoa, ao pensamento e à obra de La Salle, e à realidade historicamente próxima a ele, e *lassalista* é referido a quem, mais recentemente, se inspira em sua vida, segue o seu pensamento e trabalha no prolongamento de sua obra”. (grifo do autor).

Quadro 43 - Pilares da Educação Lassalista: conceitos centrais

Pilar	Conceitos centrais
1 Revitalizar a Identidade e a Missão Educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade, Cultura e Missão Organizacional
2 Promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação.	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos Humanos
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Direitos Humanos
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva
	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência Planetária
	<ul style="list-style-type: none"> • Cidadania Planetária
3 Efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e da educação que prepara para a vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade Social
	<ul style="list-style-type: none"> • Educação e Cuidado
4 Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ao longo da vida
	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade Educadora
5 Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão Escolar
	<ul style="list-style-type: none"> • Governança Universitária
	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Interna e Externa

Fonte: Autoria própria, 2016.

Desta forma, em termos de estrutura, as subseções que compõem esta seção estão organizadas do seguinte modo: a) discussão dos conceitos centrais presentes em cada um dos pilares, à luz de fundamentos teóricos; e b) reflexão e análise das implicações teóricas para a realidade e a ação educativa das instituições de Educação Básica e Superior, enfatizando nesse cenário as Comunidades Educativas Lassalistas.

Certamente, toda escolha teórica está alicerçada em paradigmas⁵⁹ que temos sobre os modos de conceber e atuar na educação. Portanto, ao eleger um conjunto de autores em detrimento de outros já explicitamos, de certa forma, nossa posição epistemológica. Vivemos num cenário de incertezas, resultado do cansaço do paradigma dominante ou moderno, bem como do aparecimento de um novo paradigma. As incertezas e a falta de confiança são decorrentes das inúmeras

⁵⁹ Entendemos por paradigma um modelo ou padrão a seguir. Podemos dizer que paradigma são normas orientadoras de um grupo de pessoas que estabelecem limites em relação a como uma pessoa ou grupo devem agir.

promessas não cumpridas. As instituições educativas podem ser um meio de contribuir para o resgate da esperança.

Segundo Santos (2012, p. 53-54):

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Porém, ao propormos um conjunto de pilares educacionais lassalistas é necessário ter presente que, como o próprio termo alude, tais pilares são compreendidos como bases fundantes para uma educação de qualidade, seja esta mantida pelo poder público ou por entidades privadas.

Queremos destacar que, independentemente da Mantenedora, todas as instituições educativas devem primar pela oferta de educação de qualidade. Contudo, temos ciência da necessidade de salvaguardar as características e peculiaridades de cada contexto educativo e do nível de ensino em pauta.

Assim, nos pilares cujas temáticas requerem uma abordagem focada nos níveis de ensino, buscamos trazer à tona discussões e reflexões que contemplem tal diferenciação. Tal movimento torna-se evidente especialmente no primeiro e quinto pilares, a saber: Revitalizar a Identidade e a Missão Educativas; e gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão.

Por fim, apesar de nosso olhar ter como centralidade a educação de qualidade nas instituições educativas lassalistas, cuja mantenedora é da rede privada, no decorrer das nossas reflexões acerca das escolas de Educação Básica trazemos presente para esta discussão pressupostos de autores que discutem a realidade da rede pública de ensino, pois ainda é incipiente a literatura que aprofunda a realidade educacional das escolas pertencentes às redes privadas. Posto isto, a seguir passamos à apresentação e discussão de cada um dos pilares.

6.1.1 Primeiro Pilar: Revitalizar a Identidade e a Missão Educativas

Neste primeiro Pilar, assumimos como centralidade da discussão os seguintes conceitos oriundos da Administração: Identidade, Missão e Cultura Organizacional. Tais conceitos são básicos para, posteriormente, refletirmos sobre a realidade

organizacional do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no que se refere à Identidade e à Missão Educativa Lassalistas.

A identidade organizacional refere-se ao modo como determinada instituição se apresenta por meio de diversas formas, A identidade visual, o produto que disponibiliza para a sociedade e, também, a individualidade das pessoas que dirigem e atuam na organização podem ser elementos que caracterizam a identidade organizacional. A identidade organizacional forma uma cultura organizacional, isto é, a missão, a visão e os princípios criam uma cultura própria da organização, que faz diferente uma da outra. Mesmo que duas ou mais organizações se ocupem dos mesmos fins, no entanto, sua identidade própria a diferencia.

Segundo Chiavenato (1983, p. 9),

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituídas de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivos. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações.

Vale destacarmos que a identidade das instituições, formadas por um coletivo de pessoas, é influenciada pelas identidades pessoais que, por sua vez, também sofrem influências. Nessa perspectiva,

Tanto do ponto de vista pessoal, quanto social, a identidade é importante para melhor compreensão de práticas singulares ou coletivas, desencadeadas na atualidade. Em nível pessoal, a identidade, ou o conceito de si mesmo, orienta a ação individual. No plano social, as identidades das pessoas configuram-se como a percepção de si mesmas dentro de um ou vários grupos, e, neste sentido, direcionam os movimentos, refletindo a ação grupal. [...]. Assim, no contexto organizacional, sobrepõem-se constantemente interações do indivíduo com diferentes grupos, com o seu trabalho e com a organização [...]. (MACHADO, 2003, p. 52).

Entretanto, cada instituição, independentemente de sua caracterização (escola, universidade, obras assistenciais etc), além dessa identidade fundacional, constrói uma identidade institucional que lhe é peculiar, oriunda das relações interpessoais que se estabelecem em determinado contexto educativo que, por sua vez, está situado num contexto sócio-histórico, político e econômico.

A mudança é uma característica inerente ao ser humano, que modifica o entorno em que vive e, ao modificá-lo, transforma-se a si mesmo e as suas relações

interpessoais para conseguir interagir e se adaptar a um determinado contexto sociocultural. Por isso, as pessoas, suas formas de pensar e agir, os conhecimentos, os instrumentos (materiais e simbólicos) e as tecnologias desenvolvidas evoluem com o decorrer dos tempos. Como são as pessoas que constituem as sociedades e os diferentes tipos de organizações que as compõem, os modos de conceber e atuar nessas organizações também são afetados pelas mudanças, assumindo diferentes formatos organizativos ao longo da história.

Com isso, podemos dizer que tanto as pessoas quanto os grupos e organizações possuem uma identidade. Mas, identidade pessoal vai muito além dos aspectos externos e visíveis. Constitui a identidade da pessoa o que ela pensa, os seus valores, costumes, traços hereditários etc. Assim, existe relação entre as identidades pessoal, grupal e organizacional e as questões culturais. Considerando-se que os contextos e as relações que se estabelecem entre as pessoas transformam-se continuamente, “as estruturas identitárias encontram-se constantemente renovadas pelo seu caráter dinâmico e múltiplo, construídas e reconstruídas a todo momento”. (MACHADO, 2003, p. 54). No que se refere à cultura das organizações, Freitas (1991, p. 74) define que a cultura organizacional “é o modelo dos pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu no processo de aprendizagem, para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna”. Continua a autora explicando: “uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, eles são ensinados aos demais membros da organização como a maneira certa de se perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas”. (FREITAS, 1991, p. 75).

Schein explica a cultura organizacional como:

O Conjunto de pressupostos básicos, que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funciona bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas. (SCHEIN, 2009 p. 27).

Assim, na cultura organizacional estão presentes alguns elementos, tais como os valores; as crenças e os pressupostos; os ritos, rituais e as cerimônias; as histórias e mitos; os tabus; os heróis; as normas e o processo de comunicação. (FREITAS, 1991). De acordo com Lück (2009, p. 116),

Como a cultura organizacional é o conjunto de hábitos e crenças estabelecidos por valores, atitudes e expectativas compartilhados por todos os membros da organização, ela se refere ao sistema de significados compartilhados por todos os membros e que distingue uma organização das demais. Constitui o modo institucionalizado de pensar e agir que existe em uma organização. [...] O conceito de cultura organizacional se refere, pois, às práticas regulares e habituais da escola, à sua personalidade coletivamente construída e amalgamada, a partir do modo como as pessoas, em conjunto, pensam sobre a escola como um todo; sobre o papel que a escola representa em sua comunidade e na sociedade em geral; sobre o papel individual e coletivo das atuações de seus participantes. Também se refere aos valores que expressam e traduzem em seus discursos comuns, em suas ações cotidianas e em sua comunicação e relacionamento interpessoal regularmente estabelecidos.

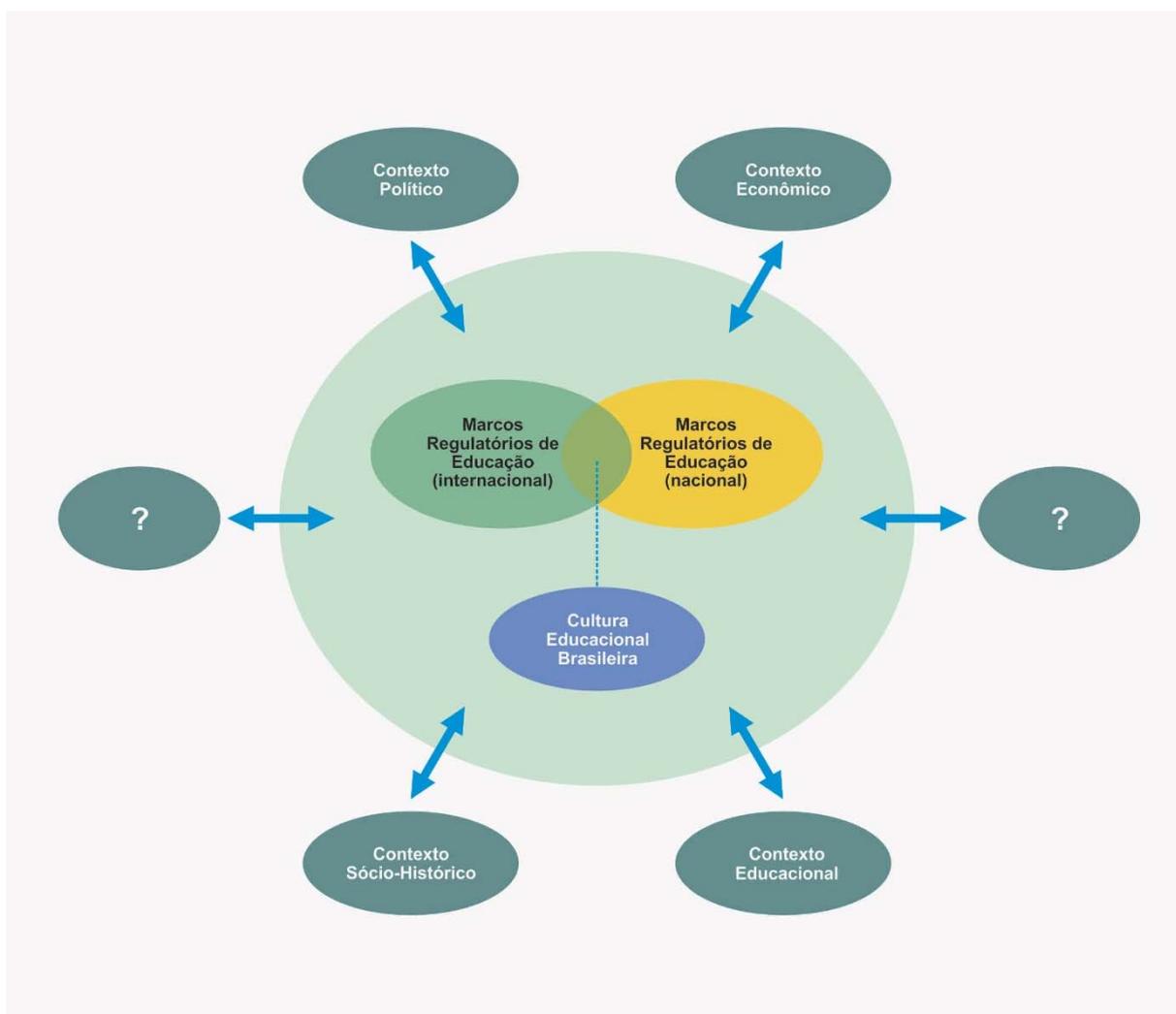
Desse ponto de vista, “não podemos verdadeiramente compreender a importância das especificidades culturais de uma dada organização sem primeiro identificarmos os tempos, os lugares e os espaços em que elas ocorrem.” (TORRES, 2008, p. 62). Nesse sentido,

[...] o processo de construção da cultura organizacional constitui uma forma sustentada de hibridação, resultante de combinações, de interferências mútuas, de *interfaces* e interpenetrações entre um vasto conjunto de fatores. Abordada como um processo dinâmico e de configuração variável, resultante de uma simbiose operada entre as circunstâncias externas (das locais às de âmbito global) e a forma como estas são construídas e reconstruídas nos contextos organizacionais concretos, a cultura organizacional assume, deste modo, uma natureza multiconfiguracional, podendo dar origem a distintas formas de manifestação cultural [...]. (TORRES, 2008, p. 62).

Mediante o exposto, podemos dizer que na área da educação, foco de atuação dos Lassalistas⁶⁰, também se constitui uma cultura educacional a partir do que estabelecem os Marcos Regulatórios da Educação, por exemplo, e que por sua vez são influenciados pelos contextos políticos, econômico, sócio-histórico, religioso e outros. A figura 11 demonstra de forma esquemática o que descrevemos acima.

⁶⁰ Ao utilizar o termo *lassalistas* queremos dizer que são todos aqueles que atuam na Comunidade Educativa Lassalista, sejam eles Irmãos ou Colaboradores.

Figura 10 - Cultura Educacional Brasileira



Fonte: Autoria própria, 2016.

Um dos desafios que se colocam às organizações está em conseguir que seus colaboradores se identifiquem e se engajem na Missão Institucional, pois

Não só o sentimento de pertencer, mas também a sua autopercepção como membro do grupo são as bases requeridas para a identificação social, propiciando assim uma orientação para a ação, compatível com a sua participação no grupo. A adesão ao grupo requer, portanto, pensar, agir e sentir-se como integrante, a fim de que todos tenham em comum uma mesma lógica [...]. (MACHADO, 2003, p. 56).

Desta forma, podemos afirmar que a identidade e a missão educativas são compostas pelas características próprias de sua mantenedora, mas ao mesmo tempo

contêm a influência dos marcos regulatórios internacionais e nacionais, além do contexto onde estão inseridas.

6.1.2 Segundo Pilar: Promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação

Neste segundo pilar, que denominamos “*Promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação*”, elegemos os seguintes conceitos centrais para a reflexão: *direitos humanos, educação em direitos humanos, educação inclusiva, consciência planetária, cidadania planetária, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e responsabilidade social*. De certa forma, o aprofundamento e a reflexão sobre esses conceitos nos oferecem alguns fundamentos que podem contribuir para um olhar sistêmico acerca de alguns direitos que se encontram interrelacionados, tais como a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho e o meio ambiente sadio, por exemplo. São conceitos complexos, e por não ser o objeto de nossa pesquisa o seu aprofundamento, por ora tratamos apenas de apontar alguns elementos que necessitam ser revisitados quando o assunto em tela for a promoção dos direitos humanos e a erradicação de todas as formas de discriminação, foco do pilar em discussão.

A concretização de uma cultura dos direitos humanos pressupõe a compreensão e os modos de efetivação que o conteúdo e significado que cada um dos conceitos selecionados, dentre outros, possui. Nisso reside um dos maiores desafios, pois os modos de efetivação requerem posturas e ações coletivas, unindo forças da sociedade civil e do Estado, as quais precisam estar alicerçadas num modelo sociocultural, econômico, político, científico e tecnológico compatível com o ideário de um Estado Democrático de Direitos. Talvez, a humanidade ainda necessite percorrer um caminho longo para que possamos contar com sociedades mais justas e igualitárias em nível global. No entanto, o tempo que dispomos para isso é uma incógnita, pois as consequências decorrentes de algumas ações e atitudes humanas relativas a relações entre os povos e ao meio ambiente têm deixado marcas profundas, difíceis de dirimir. Por enquanto, o que vislumbramos são tentativas e experiências localizadas, mas que fazem a diferença para aqueles que delas podem

se beneficiar, tendo seus direitos assegurados e com condições de viver uma vida com o mínimo de dignidade.

Os direitos humanos “são aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir” [...]. São direitos fundamentais, reconhecidos no âmbito internacional, garantidos pelo sistema social do qual o indivíduo faz parte. (BRASIL, 2013, p. 12). Sendo assim,

Os Direitos Humanos são direitos que pertencem a todos os seres humanos, em razão da dignidade que possuem. A dignidade, portanto, é o fundamento dos Direitos Humanos estabelecido na maior parte dos documentos e leis internacionais dessa área. Eles são direitos que não deixam de existir, nem podem ser retirados das pessoas, porque ninguém perde sua condição de ser humano. Esses direitos são considerados fundamentais porque, sem eles, a pessoa não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Os Direitos Humanos não são, porém, apenas um conjunto de princípios morais. Previstos em diversos tratados internacionais e constituições, asseguram direitos aos indivíduos e coletividades e estabelecem obrigações jurídicas concretas aos Estados, estando compostos por uma série de normas jurídicas claras e precisas, voltadas a proteger os interesses mais fundamentais da pessoa humana. (BRASIL, 1996).

Apesar desses direitos serem enfatizados desde a DUDH (ONU, 1948), ainda hoje são

[...] sistematicamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos, assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais discriminados. Lutar pela consolidação dos direitos sociais, econômicos e culturais significa reduzir a desigualdade na distribuição das oportunidades de desenvolvimento. A distribuição mais equitativa de rendimentos funcionaria como forte catalisadora da redução acelerada da pobreza. A Educação deve ser prioridade nesse processo, pois possibilita a construção da cidadania e a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e conscientes de sua responsabilidade na defesa e promoção dos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 26).

No decorrer do nosso estudo, destacamos a necessidade de se compreender os direitos humanos em sua totalidade, mesmo que por ora tenhamos como foco o direito à educação de qualidade. Defendemos que um dos caminhos para a promoção e a defesa dos direitos humanos está na educação, sendo ela “um instrumento imprescindível para que o indivíduo possa reconhecer a si próprio como agente ativo na modificação da mentalidade de seu grupo, sendo protagonista na construção de uma democracia”. (BRASIL, 2013, p. 12). Por meio da educação a pessoa se

humaniza e pode desenvolver uma consciência crítica, a qual contribui para que ela se torne sujeito atuante e transformador num determinado contexto sociocultural. Disso decorre a ênfase numa Educação em Direitos Humanos, sendo ela compreendida

[...] como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (BRASIL, 2007, p. 25).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012, p. 9-10), a Educação em Direitos Humanos está sustentada nos seguintes princípios:

- **Dignidade humana:** Relacionada a uma concepção de existência humana fundada em direitos. A ideia de dignidade humana assume diferentes conotações em contextos históricos, sociais, políticos e culturais diversos. É, portanto, um princípio em que se devem levar em consideração os diálogos interculturais na efetiva promoção de direitos que garantam às pessoas e aos grupos viverem de acordo com os seus pressupostos de dignidade.
- **Igualdade de direitos:** O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas à sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia.
- **Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades:** Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social.
- **Laicidade do Estado:** Esse princípio se constitui em pré-condição para a liberdade de crença garantida pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Respeitando todas as crenças religiosas, assim como as não crenças, o Estado deve manter-se imparcial diante dos conflitos e disputas do campo religioso, desde que não atentem contra os direitos fundamentais da pessoa humana, fazendo valer a soberania popular em matéria de política

e de cultura. O Estado, portanto, deve assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do País, sem praticar qualquer forma de proselitismo.

- **Democracia na educação:** Direitos Humanos e democracia alicerçam-se sobre a mesma base - liberdade, igualdade e solidariedade - expressando-se no reconhecimento e na promoção dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Não há democracia sem respeito aos Direitos Humanos, da mesma forma que a democracia é a garantia de tais direitos. Ambos são processos que se desenvolvem continuamente por meio da participação. No ambiente educacional, a democracia implica na participação de todos os envolvidos no processo educativo.
- **Transversalidade, vivência e globalidade:** Os Direitos Humanos se caracterizam pelo seu caráter transversal e, por isso, devem ser trabalhados a partir do diálogo interdisciplinar. Como se trata da construção de valores éticos, a Educação em Direitos Humanos é também fundamentalmente vivencial, sendo-lhe necessária a adoção de estratégias metodológicas que privilegiem a construção prática destes valores. Com uma perspectiva de globalidade, deve envolver toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, direção, pais/mães e comunidade local. Além disso, no mundo de circulações e comunicações globais, a EDH deve estimular e fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos estudantes.
- **Sustentabilidade socioambiental:** A EDH deve estimular o respeito ao espaço público como bem coletivo e de utilização democrática de todos. Nesse sentido, colabora para o entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania, estendendo a dimensão política da educação ao cuidado com o meio ambiente local, regional e global. A EDH, então, deve estar comprometida com o incentivo e a promoção de um desenvolvimento sustentável que preserve a diversidade da vida e das culturas, condição para a sobrevivência da humanidade de hoje e das futuras gerações. (grifo do documento). (BRASIL, 2012, p. 9-10)

Mediante tais princípios, partilhamos da ideia que a organização e estruturação do ambiente educativo também deve refletir o ideário da Educação em Direitos Humanos, pois ele

[...] não é um recinto propriamente dito. É o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece. Existe uma diversidade de participantes (estudantes, professores, gestores e comunidade escolar em geral) que possuem cultura e experiências diferentes. Nessa situação, a EDH intervém por meio de uma mediação pedagógico-pacificadora, restabelecendo os valores e a segurança necessários para um ambiente educacional saudável, no qual a justiça, a igualdade, o respeito, a solidariedade e a consideração entre as pessoas prevalecem. Desta forma, a EDH é mais do que uma educação para mediação de conflitos, visto que fortalece laços de solidariedade, notadamente nas comunidades escolares em que os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana já são vivenciados; e se não ocorrem, devem ser estimulados a acontecer. (BRASIL, 2013, p. 13).

Assim,

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito

importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças. (BRASIL, 2013, p. 45).

A EDH deve iniciar desde a mais tenra idade, pois apesar da proteção integral da criança e do adolescente estar consagrada em vários dispositivos (Brasil, 1988, 1990, 1996) ainda são eles as principais vítimas, considerando que sua vulnerabilidade se acentua quando possuem seus direitos violados. Vale retomarmos o exposto em capítulos anteriores que o Direito da Criança e do Adolescente demarcou um campo especial no ordenamento brasileiro. Com a Constituição de 1988, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Brasil, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), crianças e adolescentes são reconhecidos na condição de sujeitos de direitos e não meros objetos de intervenção no mundo adulto. A promulgação desses direitos fundamentais tem amparo no *status* de prioridade absoluta dado à criança e ao adolescente, considerando o “interesse maior da criança” (BRASIL, 1990, Art. 3), uma vez que estão em peculiar condição de pessoas humanas em desenvolvimento. Sendo a criança e o adolescente prioridade absoluta é de competência da família, da sociedade e do Estado o dever de protegê-la e assegurar que seus direitos sejam observados. (BRASIL, 1990, Cf. Arts. 2, 3, 5). Além do plano normativo, temos ciência das várias ações (comissões, comitês e conselhos gestores

de direitos⁶¹, Programas⁶² e Projetos⁶³) postas em curso nas últimas décadas em prol da efetivação dos direitos humanos em nosso país. Contudo,

[...] apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras. Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de

61 Dentre tais comissões, comitês e conselhos gestores e de direitos, destacamos: Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH), Conselhos Estaduais e Municipais de Direitos e Defesa, Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), Conselho da República, Conselho de Defesa Nacional, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Conselho Nacional de Imigração, Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD), Conselho Nacional de Política Energética (CNPE), Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Escravo (CONATRAE), Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA), Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), Conselho Nacional de Esporte (CNE), Conselho Nacional das Cidades (ConCidades), Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (CNDI), Comitê de Ajudas Técnicas para Pessoas com Deficiências (CORDE), Conselho da Autoridade Central Administração Federal contra o Sequestro Internacional de Crianças, Conselho Nacional dos Refugiados, Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP), Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa dos Direitos Difusos (CFDD), Conselho Nacional Antidrogas (CONAD), Conselho Nacional de Defesa Civil (CONDEC), Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Saúde (CNS), Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Conselho Nacional de Previdência Social (CNPS), Conselho Nacional de Economia Solidária (CNES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONDRAF), Conselho Nacional de Transparência Pública e Combate à Corrupção (CGU), e Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). (BRASIL, 2007, p. 71-74).

62 Dentre tais Programas, citamos: Programa de Assistência a Vítimas e a Testemunhas Ameaçadas 9SEDH/PR), Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos (SEDH/PR), Programa Nacional de Acessibilidade (SEDH/PR), Programa Nacional de Ações Afirmativas (SEDH/PR), Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (SENASP/MJ) (2003), Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SEDH/PR), Programa Nacional de Proteção aos Defensores dos Direitos Humanos (2004) (SPDDH/SEDH/PR), Programa Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (SPDDCA/SEDH/PR), Programa Atendimento Socioeducativo ao Adolescente em Conflito com a Lei (SPDDCA/SEDH/PR), Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infante-Juvenil no Território Brasileiro (PAIR) (SEDH/PR).

63 Destacamos: Projetos Municipais de Prevenção à Violência (SENASP/MJ) (2003), Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente (SEDH/PR) (2004).

cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercer o controle democrático das ações do Estado. (BRASIL, 2007, p. 21).

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de Ensino Superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participarem de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-raciais, religiosas, culturais, territoriais, físico-individuais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras.

De acordo com o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 38-39):

A contribuição da educação superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania;
- b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos;
- c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos;
- d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior;
- e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros;
- f) a construção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser feita articulando as diferentes áreas do conhecimento, os setores de pesquisa e extensão, os programas de graduação, de pós-graduação e outros;
- g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação;
- h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH.

Articulada a ênfase na Educação em Direitos Humanos, no nosso entendimento, está a defesa de uma educação inclusiva, vista sob a perspectiva de que toda a pessoa precisa ter asseguradas as mesmas oportunidades e condições. Conforme o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007c):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

A discriminação, e em decorrência a exclusão em diferentes espaços e segmentos sociais, acontece quando temos atitudes adversas contra características diferentes da situação dominante. Uma pessoa pode ser discriminada por causa da sua raça, do seu gênero, orientação sexual, nacionalidade, religião, situação social, condições de ordem física e/ou psíquica. O mesmo pode acontecer com grupos e organizações por defenderem certa forma de pensar e agir. Atitudes discriminatórias levam ao comprometimento dos direitos fundamentais do ser humano, prejudicando, assim, o seu desenvolvimento e suas relações. Dessa forma, a educação inclusiva não diz respeito somente aos aspectos atinentes à inclusão das pessoas com necessidades especiais, mas sim, contempla o respeito e a luta para que todas as pessoas sejam tratadas e possuam os mesmos direitos. Ramalho e Henriques (2005, p. 9) assinalam que:

A construção de uma efetiva agenda social para o Brasil pressupõe a definição de estratégias políticas que contemplem não somente o setor da educação nas suas diversas dimensões e níveis, mas também os segmentos que compõem a sociedade brasileira, com as suas necessidades específicas de aprendizagem. Uma exigência substantiva e procedimental nesta estratégia é o reconhecimento da responsabilidade conjunta do Estado e das organizações sociais no atendimento às múltiplas demandas da sociedade. Nesta perspectiva, é fundamental a sinergia entre Estado e sociedade civil no caminho da desejada transformação da realidade de exclusão social, com base no reconhecimento do diferente e da diversidade como riquezas a serem exploradas e não como o “exótico” a ser observado, negado ou marginalizado. (grifo dos autores).

No que se refere aos processos de inclusão e exclusão nos contextos escolares, Araújo et al. (2007, p. 6) chamam a atenção que:

É inegável, porém, que nossas escolas continuam sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. A resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional. A escola precisa mudar e não os alunos e as alunas. Ela precisa ser ressignificada de acordo com o paradigma de ética, cidadania e democracia que sustenta os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas porque passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluralidade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos estudantes e não apenas para o ensino de temáticas descontextualizadas da sociedade contemporânea e de suas vidas. (grifo dos autores).

As necessidades sociais da sociedade brasileira, particularmente nas áreas da educação, saúde e habitação, são maiores do que as capacidades administrativas e orçamentárias dos governos, tanto municipal, estadual e federal, razão do surgimento de entidades não governamentais que se ocupem de necessidades não supridas pelos governos. As entidades filantrópicas, que têm o fim de inclusão social, atendem áreas desprovidas de recursos humanos e materiais e normalmente são atendidas por entidades confessionais, de diversas correntes religiosas.

A promoção e a defesa da inclusão social podem ocorrer por meio do desenvolvimento de projetos, ações e iniciativas ou eventos na área da inclusão social que estimulem a mobilização de pessoas para despertar, conscientizar e mobilizar diante dos problemas e das soluções relacionados à inclusão social e à erradicação de todas as formas de discriminação. Promover, neste caso específico, quer dizer incluir, fazer parte, inserir, introduzir. Assim, a promoção social das pessoas com qualquer discriminação significa torná-las participantes da vida social, educacional, econômica e política, assegurando o respeito aos seus direitos na sociedade. A inclusão certamente é um processo que acontece gradualmente, com avanços e retrocessos, isto porque os seres humanos são por natureza munidos de preconceitos e utilizam diversas maneiras de entender o mundo e as pessoas. Assim sendo, torna-se difícil terminar com a exclusão, pois mesmo existindo leis contra essa situação, não são elas que mudarão, de um dia para o outro, a mentalidade da sociedade e o

preconceito, mas é um processo que necessita de tempo e uma constante conscientização.

Apesar dos esforços promovendo a defesa da inclusão social e a erradicação de todas as formas de discriminação, em pleno século XXI ainda é possível encontrar pessoas e organismos que esboçam algum tipo de preconceito ao se depararem com pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, seja ela física ou psíquica, ou mesmo de gênero, orientação sexual etc. As raízes históricas e culturais do fenômeno deficiência, ou mesmo quando a pessoa não se encontra dentro dos parâmetros ditos normais da sociedade, sempre foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. Diante das limitações do Estado em promover políticas e práticas para fazerem frente a essa realidade, surgem movimentos e pessoas que se empenham para tornar possível a inclusão.

O desenvolvimento da pessoa e das sociedades está relacionado aos desenvolvimentos econômico, político, sociocultural, científico e tecnológico, que implicam na relação do ser humano com a natureza. Dessa forma, outra problemática a ser enfrentada coletivamente é a questão do meio ambiente como um patrimônio da humanidade. A Constituição Federal Brasileira, em seu capítulo VI, artigo 255, estabelece que

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao poder público: I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; II – preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; III – definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção; IV – exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade; V – controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; VII – proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais à crueldade. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, trazemos à tona os conceitos de consciência planetária, cidadania planetária, sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e responsabilidade social, que se encontram inter-relacionados, tendo como eixo comum o respeito e a preservação do meio ambiente.

A busca da sustentabilidade, vista a partir da ótica da interação do ser humano com o meio ambiente, é uma das maiores preocupações na contemporaneidade e perpassa todos os setores da atividade econômica global, cujas estruturas produtivas buscam inovações tecnológicas em insumos, processos e produtos para melhorar a qualidade de vida dos cidadãos. A crescente degradação ambiental vem afetando ecossistemas em várias regiões do planeta e ameaçando a vida futura. Observamos um cenário mundial com altos níveis de poluição, constante aquecimento global e perceptíveis mudanças climáticas, fatores que estão relacionados ao mau uso dos recursos naturais. Em decorrência, a previsão de escassez de recursos naturais básicos para a produção, o consumo das sociedades industriais, o aumento de problemas socioeconômicos e a vulnerabilidade social de populações periféricas têm colocado a questão ambiental como premissa básica nas relações de produção e no estabelecimento de compatibilidades entre o meio natural e as atividades humanas.

Dos vários movimentos e dispositivos existentes em prol da defesa do meio ambiente, consideramos importante destacar o documento Carta da Terra, redigido no Fórum Global 92, realizado no Rio de Janeiro, em 1992. Esse documento é uma declaração global que contém princípios e valores a serem observados para a construção de uma sociedade pautada pelas relações de interdependência e responsabilidade com o meio ambiente.

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. O surgimento de uma sociedade civil global está criando novas oportunidades para construir um mundo democrático e humano. Nossos desafios ambientais, econômicos, políticos, sociais e espirituais estão interligados, e juntos podemos forjar soluções incluídas. [...] devemos decidir viver com um sentido de responsabilidade universal, identificando-nos com toda a comunidade terrestre, bem como com nossa comunidade local. Somos, ao mesmo tempo, cidadãos de nações diferentes e de um mundo no qual as dimensões local e global estão ligadas. Cada um compartilha da responsabilidade pelo presente e pelo futuro, pelo bem-estar da família humana e de todo o mundo dos seres vivos. O espírito de solidariedade humana e de parentesco com toda a vida é fortalecido quando vivemos com

reverência o mistério da existência, com gratidão pelo dom da vida, e com humildade, considerando o lugar que ocupa o ser humano na natureza. (BRASIL, 1992, p. 1).

O conjunto de princípios defendidos pela Carta da Terra são apresentados no quadro 44.

Quadro 44 - Carta da Terra: Princípios

Princípios	Dimensões
I. Respeitar e cuidar da comunidade da vida.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Respeitar a Terra e a vida em toda sua diversidade. 2. Cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor. 3. Construir sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas. 4. Garantir as dádivas e a beleza da Terra para as atuais e as futuras gerações.
II. Integridade ecológica.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida. 6. Prevenir o dano ao ambiente como o melhor método de proteção ambiental e, quando o conhecimento for limitado, assumir uma postura de precaução. 7. Adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário. 8. Avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover a troca aberta e a ampla aplicação do conhecimento adquirido.
III. Justiça social e econômica.	<ol style="list-style-type: none"> 9. Erradicar a pobreza como um imperativo ético, social e ambiental. 10. Garantir que as atividades e instituições econômicas em todos os níveis promovam o desenvolvimento humano de forma equitativa e sustentável. 11. Afirmar a igualdade e a equidade de gênero como pré-requisitos para o desenvolvimento sustentável, e assegurar o acesso universal à educação, assistência de saúde e às oportunidades econômicas. 12. Defender, sem discriminação, os direitos de todas as pessoas a um ambiente natural e social, capaz de assegurar a dignidade humana, a saúde corporal e o bem-estar espiritual, concedendo especial atenção aos direitos dos povos indígenas e das minorias.
IV. Democracia, não violência e paz.	<ol style="list-style-type: none"> 13. Fortalecer as instituições democráticas em todos os níveis e proporcionar-lhes transparência e prestação de contas no exercício do governo, participação inclusiva na tomada de decisões, e acesso à justiça. 14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável. 15. Tratar todos os seres vivos com respeito e consideração. 16. Promover uma cultura de tolerância, não violência e paz.

Uma das vertentes analítico-discursivas acerca da questão ambiental, que no nosso entender está diretamente relacionada à questão dos direitos humanos, é a perspectiva da ecologia social, a qual, segundo Boff (2000, p. 27):

[...] não quer apenas o meio ambiente. Quer o ambiente inteiro. Insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza como partes diferenciadas dela. Preocupa-se não apenas com o embelezamento da cidade, com melhores avenidas, com praças ou praias mais atrativas, mas também prioriza o saneamento básico, uma boa rede escolar e um serviço de saúde decente. A injustiça social significa violência contra o ser humano, homem e mulher. Ele é parte e parcela da natureza. [...] a injustiça social se mostra, portanto, como injustiça ecológica contra o todo natural-cultural humano. A ecologia social propugna por um desenvolvimento sustentável. É aquele que atende às carências básicas dos seres humanos de hoje sem sacrificar o capital natural da Terra, tomando em consideração também as necessidades das gerações de amanhã, pois elas têm direito à sua satisfação e a herdar uma Terra habitável, com relações minimamente decentes.

Para o autor, a ecologia social sustenta-se em pressupostos, tais como:

1. o ser humano sempre interage intensamente com o meio ambiente. Nem o ser humano nem o ambiente pode ser estudado separadamente. [...]
2. essa interação é dinâmica e se realiza no tempo. A história dos seres humanos é inseparável da história do seu ambiente e de como eles interagem.
3. cada sistema humano cria seu adequado ambiente. É diferente e possui simbolizações singulares. [...] (BOFF, 2010, p. 51-52).

Dessa forma, segundo Boff (2010, p. 52), as principais questões que se colocam são:

Por meio de que instrumentos os seres humanos agem sobre a natureza? Com tecnologia intensiva, com agrotóxicos ou com adubos orgânicos? De que forma os seres humanos apropriam-se dos recursos naturais? De forma solidária, participativa, ou elitista, com tecnologias não socializadas? Como são eles distribuídos? De forma equitativa, consoante o trabalho de cada um, atendendo às necessidades básicas de todos; ou de forma elitista e excludente? Uma distribuição desigual afeta de que maneira os grupos humanos? Que tipo de discurso usa o poder para justificar a concentração da riqueza em poucas mãos, para legitimar uma relação de desigualdade que tende à dominação? Como reagem os movimentos sociais no confronto com o Estado e com o capital, para melhorar os salários e as formas de participação e a qualidade de vida no trabalho, na cidade e no campo?

Assim como é necessária a justiça com o ser humano, é urgente a justiça com a Terra, pois ela também foi e continua sendo vítima do desrespeito, da depredação e da exploração voraz. Por isso,

[...] a justiça ecológica significa: o ser humano tem uma dívida de justiça para com a Terra. A Terra possui sua subjetividade, sua dignidade, sua alteridade, seus direitos. Ela existiu há milhões de anos antes que surgisse o ser humano. Ela tem direito a continuar a existir em sua complexidade, com o seu patrimônio genético, com o seu bem comum, com o seu equilíbrio e com as possibilidades de continuar a evoluir. [...]. Essa injustiça ecológica transformou-se também numa injustiça social, porque pela exaustão dos recursos, pela contaminação atmosférica, enfim, pela má qualidade de vida, foi atingido o ser humano e a inteira sociedade. (BOFF, 2010, p. 62-63).

Dessa forma, na “consciência ou visão planetária”, que segundo ele:

[...] significa, basicamente, a (re)descoberta de que o mundo se torna um todo, o ser humano é membro da Terra e deve assumir a responsabilidade pelo futuro do planeta habitável. Tal percepção se configura como um modelo de compreensão que, nos humanos, incide sobre a visão de si mesmos e das suas relações, levando a posturas, gestos, iniciativas, políticas e processos em vista da sustentabilidade. Esse caminho também repercute na experiência religiosa, na mística, na compreensão acerca da relação do ser humano com o Sagrado. Alcançar a visão planetária expressa uma significativa e ainda minoritária etapa da evolução da humanidade, implicando tarefa de expansão e aprofundamento. Espera-se que a consciência planetária contagie mais pessoas, povos e países. (BOFF, 2010, p. 63, grifo do autor).

Boff (2010, p. 63) considera que a consciência planetária, compreendida como “a consciência da responsabilidade para com o destino comum de todos os seres”, surge como uma nova “ética socioambiental”. Explica o autor:

O pecado ecológico é um pecado social e histórico. Em razão desses efeitos, entende-se a solidariedade generacional; cumpre sentirmo-nos solidários para com aqueles que ainda não vieram a este mundo. Eles têm o direito de viver, de não adoecer, de desfrutar da natureza, de consumir águas limpas, de respirar ar oxigenado, de contemplar as estrelas, a lua, o sol, enfim, a natureza conservada e integrada humanamente. (BOFF, 2010, p.64).

Para Murad (2013, p. 452) existe uma inter-relação entre os conceitos de consciência e cidadania planetária, sendo que

No primeiro caso, a ênfase recai na originalidade da percepção e da sensibilidade ética, na emergência de um novo paradigma civilizacional, nos processos de mudança nas mentes e nos corações. No segundo caso, acentuam-se as práticas transformadoras, a nova forma de estar e de atuar com os outros na biosfera, a organização da sociedade com os Direitos Humanos e os Direitos da Terra, que configuram uma civilização original.

A cidadania planetária requer posturas e atitudes, individuais e coletivas, a favor da preservação do meio ambiente, lutando por todas as formas de degradação, consumo exacerbado e outras práticas que contribuem para a violação de um dos

direitos humanos, que é o direito a um ambiente ecologicamente saudável. A constituição da consciência e da cidadania planetária se dá por meio dos processos educativos não formais e formais. Especialmente as instituições educativas possuem o desafio de mobilizar as pessoas para que assumam, conjuntamente, o desafio de educar para a sustentabilidade.

De acordo com Gadotti (2008, p. 75):

A sustentabilidade é maior do que o desenvolvimento sustentável. Enquanto o modelo de desenvolvimento dominante hoje no planeta aponta para a insustentabilidade planetária, o conceito de desenvolvimento sustentável aponta para a sustentabilidade planetária. Aqui se encontra a força mobilizadora desse conceito. O desafio é mudar de rota e caminhar em direção à sustentabilidade por uma outra globalização, por uma alterglobalização.

De acordo com Boff (2012b, p. 19),

A sustentabilidade de uma sociedade se mede por sua capacidade de incluir a todos e garantir-lhes os meios de uma vida suficiente e decente. Ocorre que as crises que assolam todas as sociedades esgarçou o tecido social e jogou milhões na marginalidade e na exclusão. Criou uma nova classe de gente: os desempregados estruturais e os precarizados, quer dizer, aqueles que se obrigam a executar trabalhos precários e com baixos salários.

O desenvolvimento sustentável é um dos caminhos viáveis para a criação de uma economia voltada para a qualidade de vida das pessoas. Cada vez mais cresce a consciência socioambiental, e isso ajuda na solução de problemas relacionados ao meio ambiente. Para Restrepo (2006, p. 141):

El desarrollo humano (DHS) es, fundamentalmente, una concepción holística para referirse, entre otras dimensiones, al mejoramiento de las condiciones de vida de todos, al desarrollo inclusivo, a la posibilidad de que las futuras generaciones puedan no solo existir sino hacerlo en condiciones de dignidad y libertad, a las relaciones, y a las mismas relaciones sociales y sus formas de gobierno. Se podría afirmar, entonces, que el DHS es, al mismo tiempo, un objeto de conocimiento, un estilo de vida, una concepción ética, e, incluso, una postura política frente al mercado, las relaciones sociales y de pueblos, y la economía.

Nessa perspectiva, Torres (2012, p. 20) destaca que a reflexão sobre a Responsabilidade Social “faz com que se pense globalmente. A sociedade está cada vez mais entrelaçada e conectada entre si, fazendo com que as ações locais repercutam de uma forma mais impactante e transformadora de valores”.

Espera-se de qualquer organização uma postura comprometida com o desenvolvimento sustentável do país, isto é, que se envolvam principalmente com a proteção do meio ambiente, a redução da pobreza e o aumento da expectativa de vida da população. De acordo com Drucker (2009, p. 84):

Cada um é responsável pelo impacto que causa. [...] Cedo ou tarde a sociedade vai considerar qualquer impacto causado um ataque à sua própria integridade e vai cobrar um alto preço daqueles que não tomaram para si a responsabilidade de trabalhar para eliminar o impacto ou para descobrir uma solução para o problema.

O autor chama a atenção para o fato que as organizações precisam estar atentas e se

[...] juntar às preocupações fundamentais da comunidade com os aspectos qualitativos da vida, isto é, bens e serviços econômicos, preocupação com a qualidade de vida, ou seja, com o ambiente físico, humano e social do homem moderno e da comunidade moderna. Há apenas alguns anos, tanto os administradores quanto os economistas consideravam a dimensão social tão intangível que não seria possível estabelecer objetivos de desempenho para ela. Sabemos agora que o intangível pode transformar-se em muito tangível mesmo. Lições como a do consumismo ou a do ataque às indústrias que prejudicam o meio ambiente são métodos dispendiosos para aprender que uma empresa precisa pensar em suas responsabilidades e nos impactos que causa e estabelecer objetivos para ambos. (DRUCKER, 2009, p. 49).

Dessa forma, a concepção de responsabilidade social por parte das organizações vem sendo bastante difundida. O conceito de Responsabilidade Social é oriundo da área administrativa, sendo compreendido como a forma que determinada organização se relaciona com o seu entorno, tendo presente os impactos por ela causados ou aquilo que pode fazer para melhorar as condições desse entorno.

Segundo Asheley (2001, p. 6):

Responsabilidade Social é o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange ao seu papel específico na sociedade e à sua prestação de contas para com ela.

Assim, uma organização socialmente responsável expressa tal responsabilidade na forma como se relaciona com seus colaboradores, clientes, consumidores e com o próprio contexto onde está inserida (DRUCKER, 2009). Nessa perspectiva, conforme Drucker (2009, p. 83):

As responsabilidades sociais – seja de uma empresa, de um hospital ou de uma universidade – podem aparecer em duas áreas. Podem surgir dos impactos sociais causados pela instituição, ou surgir como problemas da própria sociedade. Ambas devem ser consideradas pela administração, porque a instituição que os administradores dirigem está necessariamente inserida na sociedade e na comunidade. Todavia, sob qualquer outro ponto de vista, as duas são diferentes. A segunda preocupa-se com o que uma instituição pode fazer *em prol* da sociedade. (grifo do autor).

A Responsabilidade Social deve partir do individual para o coletivo, isto é, a pessoa compromete-se individualmente e coletivamente com ações sociais, seja no ambiente de trabalho, na rua, em casa etc. Nesse sentido, a educação tem um papel fundamental na formação das pessoas, conscientizando-as sobre a questão da sustentabilidade. Gadotti (2008, p. 77) enfatiza que:

Educar para a sustentabilidade implica mudar o sistema, implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta e cuidado com toda a comunidade da vida, da qual a vida humana é um capítulo. Isso significa compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos como respeito à terra e a toda a diversidade da vida; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas. A sustentabilidade é um conceito central de um sistema educacional voltado para o futuro.

O governo, a escola e a sociedade em geral precisam unir-se para realizar ações em conjunto na busca de projetos alternativos que gerem desenvolvimento, emprego e renda, sem com isso agredir o meio ambiente.

6.1.3 Terceiro Pilar: Efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e da educação que prepara para a vida

Neste terceiro pilar, destacamos como conceitos centrais a educação e o cuidado, e a educação ao longo da vida. Trezzi e Berkenbrock-Rosito (2010, p. 122) chamam a atenção para a necessidade de reverter a visão instaurada pela modernidade, que fragmenta o ser humano e o ambiente circundante, a qual trouxe, dentre outras decorrências

[...] a coisificação de pessoas e a redução, de maneira artificial, da natureza humana. Trata-se de uma busca pela vida, pelo resgate da condição humana do homem, que não se conforma com a sua posição de objeto esquecido. Faz parte da natureza humana a necessidade de compreender significados e atribuir sentido à própria existência. Isto, por sua vez, implica rever concepções de educação. A responsabilidade perante a vida requer uma

compreensão educacional da sensibilidade para a percepção mais ampla e integral do fenômeno da vida.

Segundo os autores supracitados,

A vivência do conceito de “cuidado” implica espaço de tomada de decisão, possibilidade de fazer escolhas, de refletir sobre as escolhas, é nesse processo que se aprende a autonomia. Uma prática de autonomia para a autonomia significa uma visão de mundo que depende da concepção que cada um tem e que se manifesta nas decisões tomadas no cotidiano. Tais decisões mostram a concepção das linhas invisíveis de poder - política, ética, estética, moral, ideológica – responsáveis por toda decisão do ser humano. (TREZZI; BERKENBROCK-ROSITO, 2010, p.126, grifo do autores).

Boff (2012a, p. 37), ao se referir ao conceito de cuidado explica que “Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um *momento* de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”. Além disso, o cuidado

[...] configura um modo de ser, uma relação nova para com a realidade, a Terra, a natureza e o outro ser humano. Ele comparece como um paradigma que se torna mais compreensível se compararmos com o paradigma da Modernidade. Este se organiza sobre a vontade de poder; poder como dominação, como acumulação, como conquista da natureza e dos outros povos. [...] o cuidado é o oposto do paradigma da conquista. [...] Quem cuida não se coloca sobre o outro, dominando-o, mas junto dele, convivendo, dando-lhe conforto e paz. (BOFF, 2012b, p. 93).

O cuidado com o outro, seja ele pessoa ou meio ambiente, requer a prática do cuidado de si mesmo. As crianças, jovens e adultos precisam aprender a prática do cuidado em suas diversas dimensões constitutivas. Que condições terá alguém de amar ao próximo se não amar a si mesmo? Trata-se aqui de um amor incondicional que viabiliza aceitar a si mesmo e ao outro com suas características, peculiaridades e condições como princípio essencial para a convivência. As diferentes formas de discriminação partem da não aceitação e do reconhecimento do outro. Trazemos a reflexão de Murad (2013, p. 447), quando o autor refere que “somos uma família, uma comunidade terrestre”:

No meio da uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura da paz. Para chegar a esse propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com

os outros, com a grande comunidade da vida e com as futuras gerações (Murad, 2013, p. 447).

Se “somos uma família, uma comunidade terrestre” (MURAD, 2013), precisamos aprender a conviver nesta família global. As práticas do acolhimento e do cuidado configuram-se como atitudes fundamentais à sobrevivência da espécie, principalmente da espécie humana, cuja vulnerabilidade é mais acentuada quanto menor for sua faixa etária. Um bebê humano não teria como sobreviver se não recebesse os cuidados necessários, principalmente nos primeiros anos de vida. Isto se tratando dos cuidados físicos, mas estes não são suficientes para a sobrevivência, pois também é necessário o acolhimento, isto é, o cuidado afetivo. Por isso, as relações que se estabelecem entre os pais e o bebê, já no ventre materno, contribuem para as questões vinculares e para um desenvolvimento físico, psíquico e afetivo-emocional saudável, que serão a base para o desenvolvimento em outras etapas do seu ciclo evolutivo.

Na sociedade contemporânea, as pessoas que possuem acesso aos avanços tecnológicos estão vivenciando novas formas de conviver e de se relacionar, as quais se pautam, em grande parte, por meio de relacionamentos virtuais viabilizados por diferentes ferramentas de redes sociais. Crianças e jovens que nasceram nessa sociedade informacional se encontram entre os principais usuários desses aparatos tecnológicos. Desde a mais tenra idade, as crianças lidam com familiaridade com diversos tipos de equipamentos eletrônicos, os quais, por vezes substituem os brinquedos e as brincadeiras presentes e incentivadas em outras gerações. Sem dúvida, a proliferação e o uso de diferentes tecnologias da informação e da comunicação imprimiram outras formas de relacionamentos interpessoais. Boff (2012a, p. 11), faz a seguinte constatação:

A sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas. A internet pode conectar-se com milhões de pessoas sem precisarmos encontrar-nos com ninguém. Pode-se comprar, pagar as contas, trabalhar, pedir comida, assistir a um filme sem falar com ninguém. Para viajar, conhecer países, visitar pinacotecas, não precisamos sair de casa. Tudo vem à nossa casa via *on line*. A relação com a realidade concreta, com seus cheiros, cores, frios, calores, pesos, resistências e contradições é mediada pela imagem virtual que é somente imagem. [...] O mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do contato e do toque humano. Essa antirrealidade afeta a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a compaixão.

Mediante tal crítica, o autor defende a que “o cuidado, pelo fato de ser essencial, não pode ser suprimido nem descartado. Ele se vinga e irrompe sempre em algumas brechas da vida”. (BOFF, 2012a, p. 13). Boff retoma o “mal-estar da civilização”, o qual “aparece sob o fenômeno do descuido, do descaso e do abandono, numa palavra, da falta de cuidado” (idem, p. 18). Os sintomas da crise civilizacional podem ser resumidos, segundo Boff (2012a), pelo descuido e descaso em relação:

- a) à vida de crianças inocentes exploradas e utilizadas como mão-de-obra barata;
- b) aos desempregados, aos idosos e aos excluídos do processo de produção;
- c) aos sonhos de generosidade, da solidariedade, dos ideais de liberdade e de dignidade humanas, agravados pela hegemonia do neoliberalismo e do individualismo;
- d) à sociabilidade nas cidades, cujos habitantes se sentem desenraizados culturalmente e alienados socialmente;
- e) à dimensão espiritual do ser humano;
- f) à coisa pública e ao nível moral da vida pública;
- g) à fragilidade da vida sob suas diversas formas;
- h) à nossa casa comum, o planeta Terra;
- i) aos modos de organização da habitação, onde milhões são condenados a viver em favelas sem qualquer qualidade de vida.

Novamente, reiteramos a importância e o papel da educação no processo formativo das pessoas. As Instituições Educativas não podem eximir-se da responsabilidade de propor uma educação que forme a pessoa em suas diferentes dimensões constitutivas, tendo presente que a pessoa aprende e continua se desenvolvendo ao longo de sua existência. Parece mais provável que alguém que vivenciou uma educação que prima pelo cuidado ao longo de sua formação venha a se tornar alguém que também cuidará, seja de si ou do outro. A ênfase na articulação entre a educação e o cuidado é central nos dispositivos que orientam a ação educativa na Educação Infantil (cf. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), os quais se fundamentam no disposto na LDBEN/96 (Título V, Seção II, Art. 29):

[...] a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Ora, a partir de tal normativa se entende que o desenvolvimento integral da criança pressupõe que sejam observadas e atendidas, por meio das ações educativas, tanto as suas necessidades físicas quanto as afetivo-emocionais, sociais e cognitivas. Portanto, é fundamental cuidar da criança e educá-la. Contudo, esta articulação entre cuidar e educar não deve ficar restrita à Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, enfatizam que a articulação entre o educar e o cuidar deve ocorrer ao longo do processo formativo da pessoa porque isso “significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana”. (BRASIL, 2013, p. 17). Portanto,

Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena. (BRASIL, 2013, p. 17-18).

Educar hoje e sempre foi e é uma arte que exige, principalmente da família e das instituições educativas, muito empenho e dedicação. Por vivermos num mundo árido onde as relações interpessoais entre as pessoas, os grupos e as nações se encontram fragilizadas, as instituições educativas ainda continuam sendo um espaço necessário ao desenvolvimento e à vivência de relações fraternas.

O processo de acolher e cuidar na educação se torna efetivo e de muito comprometimento quando há envolvimento, uma relação de corresponsabilidade entre quem acolhe e cuida e aquele que é acolhido e cuidado, no caso específico da escola, do educador e do educando. Se assim acontecer é mais provável que a educação seja um compromisso para toda a vida, tanto daquele que oferece a educação, como daquele que é o interessado.

Os conceitos de educação ao longo da vida, educação permanente, formação ao longo da vida, concebidos como centrais no modelo de educação para o século XXI, estão sustentados na ideia de que todas as pessoas possuem capacidade para

aprender ao longo de sua vida, desde que lhe sejam oportunizadas as condições necessárias para que tal aprendizagem aconteça.

Esse conjunto de conceitos, que de certa forma nos remete à mesma ideia, passou a ser difundido no cenário mundial, a partir da década de sessenta, com a coexistência de três paradigmas veiculados por três organizações institucionais: a) na década de sessenta o Conselho da Europa introduziu o tema da educação permanente; b) a UNESCO, em 1970, com o Relatório *An Introduction to Lifelong Learning*, lança as bases conceituais do programa educativo a ser lançado em 1972, por meio do relatório *Learning to Be*; c) a OCDE, em 1973, com o documento *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning* focalizou a educação contínua.(SITOE, 2006).

O Relatório publicado pela UNESCO (1972), coordenado por Edgar Faure, lançou as bases para a evolução da discussão sobre a sociedade de aprendizagem, a cidade educativa ou educadora.

De acordo com Siteo (2006, p. 286-287):

O sincronismo dos três paradigmas [...] no início da década de setenta, encontrou um paralelo na contemporaneidade de uma série de pronunciamentos e publicações muito críticos sobre educação formal. Muitos deles inspiraram e influenciaram directamente o pensamento sobre novos conceitos e políticas de aprendizagem ao longo da vida. O sistema de educação formal tinha fracassado na promoção da igualdade de oportunidades de educação e o impacto da escola no estatuto profissional era reduzido. No entanto, a mensagem básica de todas as publicações relevantes apontava no sentido de que a educação inicial, por mais bem fundada e organizada que fosse, tinha pouca capacidade de atingir os seus objetivos quer se tratasse da igualdade de oportunidades, de conhecimento de práticas pedagógicas e de competências e qualificações para o mercado.

Siteo (2006, p. 288) explica que a compreensão sobre a aprendizagem ao longo da vida significa que

[...] se uma pessoa tem o desejo de aprender, ela terá condições de fazê-lo, independentemente de onde e quando isso ocorre. Para tanto, é necessária a confluência de três factores: que a pessoa tenha a predisposição de aprendizagem, que existam ambientes de aprendizagens (centros, escolas, empresas etc.) adequadamente organizados e que haja pessoas que possam auxiliar o aprendiz no processo de aprender (agentes de aprendizagem), para além de que esta aprendizagem deve ir ao encontro das necessidades do mercado de trabalho se quiser fazer face ao desemprego.

Entretanto, na visão do autor, existe um distanciamento entre esta compreensão e o que realmente está acontecendo nas instituições educativas, sendo que a ênfase dada tem recaído na educação de jovens e adultos, na criação de universidades para a terceira idade, dentre outros. Essas práticas, apesar de importantes, estão mais voltadas àquilo que o autor denomina como “certificação ao longo da vida”, em vez de “criar oportunidades para as pessoas se tornarem autônomas e estarem dotadas de competências transversais, e até específicas, necessárias de modo a responderem às necessidades do mercado”. (SITOE, 2006, p. 288). Portanto,

A proposta a ser enfatizada é a de que a aprendizagem que acontece na escola e durante a vida profissional deve ser uma extensão da aprendizagem que se dá na infância ou na terceira idade. As pessoas devem ter meios para continuar a aprender, interagindo com o mundo e recebendo ajuda dos agentes de aprendizagem. (SITOE, 2006, p. 288).

Em 1995 foi lançado pela Comissão Europeia o *Livro Branco Ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*, que consagrou o ano de 1996 como sendo o “Ano Europeu da educação e formação ao longo da vida”.

A mundialização das trocas, a globalização das tecnologias e, sobretudo, o advento da sociedade da informação aumentaram as possibilidades de acesso dos indivíduos à informação e ao saber. Mas, ao mesmo tempo, todos estes fenómenos arrastam consigo uma modificação das competências adquiridas e dos sistemas de trabalho. Para todos, esta evolução fez aumentar a incerteza; para alguns, criou situações de exclusão intoleráveis. [...]

A sociedade do futuro será, pois, uma sociedade cognitiva. É nesta perspectiva que se coloca o incontestável papel central dos sistemas educativos — e, portanto, em primeiro plano, dos professores — e de todos os agentes da formação, nomeadamente, dos parceiros sociais, no exercício das suas responsabilidades, inclusive, pela negociação coletiva. A participação ativa dos parceiros sociais nesta evolução é tanto mais importante quanto condiciona o que será, amanhã, o mundo do trabalho. A educação e a formação vão cada vez mais ser consideradas como os principais vectores de identificação, integração, promoção social e realização pessoal. É através da educação e da formação, adquiridas no sistema educativo institucional, na empresa, ou de modo mais informal, que os indivíduos poderão assegurar o seu futuro e a sua realização. (COMISSÃO EUROPEIA, 1995, p. 15).

Ressalta o documento:

Relacionar a educação e a formação com a questão do emprego não significa que a educação e a formação se vão reduzir a uma oferta de qualificações.

A educação e a formação têm como função essencial a integração social e o desenvolvimento individual, através da partilha de valores comuns, da transmissão de um património cultural e da aprendizagem da autonomia. (COMISSÃO EUROPEIA, 1995, p. 18).

Em 1996, a UNESCO lança o Relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, retomando tal conceito como “a chave que abre as portas do século XXI” (DELORS et al, 2010). Para tanto, estabelece que a educação ao longo da vida deve basear-se nos seguintes pilares:

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS et al., 2010, p. 31).

Em 2000, é ratificado pela Comissão Europeia o *Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida*, um marco para as políticas educativas. O Memorando destaca a seguinte conclusão do Conselho Europeu de Lisboa: “a aposta na **aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento**”. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 3, grifo do documento).

A aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, **devendo tornar-se o princípio orientador** da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto. **A década que se avizinha deverá assistir à execução prática desta visão**. Todos os europeus deverão, sem exceção, beneficiar de oportunidades idênticas para se adaptarem às exigências das mutações sociais e económicas e participarem activamente na construção do futuro da Europa. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p., grifo do documento).

Continua o documento esclarecendo que:

Mais do que nunca, os indivíduos querem planejar as suas próprias vidas, esperando-se que contribuam activamente para a sociedade e aprendam a viver positivamente em contextos de diversidade cultural, étnica e linguística. **A educação, no seu sentido mais lato, é fundamental para aprender e compreender** como dar resposta a estes desafios. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 5-6, grifo do documento).

Com base no previsto no Memorando, as políticas educativas na Comunidade Europeia enfatizam ainda mais a educação ao longo da vida (ALVES, 2010), compreendendo-a como “uma necessidade económica e social” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178). Portanto, “Ela não diz respeito apenas a elites tradicionais, mas a todos os membros da sociedade”. Também ganha tónica a análise das competências necessárias a serem desenvolvidas no processo formativo das pessoas de forma que elas possam se inserir no mundo do trabalho e exercer a sua cidadania.

Os conhecimentos, as competências e as percepções que apreendemos quando crianças e jovens na família, na escola, na formação e na universidade são limitados no tempo. Enraizar a aprendizagem na vida adulta constitui um passo muito importante na concretização de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida, mas é apenas uma parte do todo. A aprendizagem ao longo da vida considera todo o processo de aquisição de conhecimentos como um contínuo ininterrupto “do berço à sepultura”. **Um ensino básico de elevada qualidade para todos**, a partir dos primórdios da vida de uma criança, **constitui o alicerce fundamental**. O ensino básico, seguido de educação e formação profissional iniciais, deverá dotar todos os jovens das novas competências básicas exigidas numa economia baseada no conhecimento. Deverá, ainda, assegurar que esses jovens “aprenderam a aprender” e que têm uma atitude positiva relativamente à aprendizagem. As pessoas só planejarão actividades coerentes de aprendizagem ao longo das suas vidas se *quiserem* aprender. E não quererão continuar a fazê-lo se as suas primeiras experiências de aprendizagem tiverem sido mal sucedidas e pessoalmente negativas. Não quererão prosseguir se não lhes forem tornadas acessíveis propostas adequadas de aprendizagem em termos de oportunidade, ritmo, localização e custo. Não se sentirão motivadas para participar em qualquer acção de aprendizagem cujo conteúdo e métodos não considerarem devidamente as suas perspectivas culturais e experiências de vida. E não quererão investir tempo, esforço e dinheiro numa aprendizagem avançada se os conhecimentos, as aptidões e as competências que já adquiriram não forem reconhecidos de forma tangível, seja no plano pessoal ou profissional. A motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os principais factores para a execução bem sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. É essencial **umentar a oferta e a procura de oportunidades de aprendizagem**, principalmente para os que menos se beneficiaram de acções educativas e de formação. Todas as pessoas deveriam ser capazes de seguir percursos de aprendizagem da sua escolha, em vez de serem obrigadas a trilhar caminhos pré-determinados conducentes a destinos específicos. Implica isto, simplesmente, que os sistemas de educação e formação deverão adaptar-se às necessidades e exigências

individuais e não o contrário. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 8-9, grifo do documento).

O documento também menciona as categorias formal, não formal e informal de aprendizagem, situando as finalidades de cada uma delas, sendo que a primeira tem sido considerada a forma dominante e reconhecida por ser ofertada em instituições de ensino que concedem determinada certificação. Entretanto, a educação ao longo da vida não ocorre somente em instituições formais, sendo as outras duas possibilidades necessárias a esta formação, embora não a certifique. O ser humano pode aprender em diferentes tempos e lugares, desde a família, nos grupos e instituições que frequenta e, até mesmo em seu ambiente de trabalho.

Pensar na educação ao longo da vida é uma necessidade premente, pois cada vez mais uma parcela significativa da população está atingindo uma maior longevidade de vida e, dessa forma, desejando continuar ativo no mundo do trabalho. Igual atenção merece a educação de jovens e adultos, especialmente daqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de concluir seus estudos na idade recomendada.

Conforme exposto, numa sociedade do conhecimento, as transformações são muito rápidas sendo inviável o acúmulo de todas as informações e conhecimentos produzidos, que por vezes são essenciais para a atuação profissional e à própria vida cotidiana. Portanto, diferente de outras épocas, a preparação das pessoas para *aprender a aprender* é urgente.

A expressão aprendizagem "ao longo da vida" (*lifelong*) coloca a tônica no tempo: aprender durante uma vida, contínua ou periodicamente. A recém-cunhada expressão "aprendizagem em todos os domínios da vida" (*lifewide*) vem enriquecer a questão, chamando a atenção para a disseminação da aprendizagem, que pode decorrer em todas as dimensões das nossas vidas em qualquer fase das mesmas. **A dimensão "em todos os domínios da vida" coloca uma tônica mais acentuada na complementaridade das aprendizagens formal, não formal e informal**, lembrando que uma aquisição de conhecimentos útil e agradável pode decorrer, e decorre de facto, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional quotidiana. A aprendizagem em todos os domínios da vida faz-nos também perceber que ensinar e aprender são papéis e atividades que podem ser alterados e trocados em diferentes momentos e espaços. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 9-10, grifo do documento).

Se por um lado a concepção da educação ao longo da vida pode ser atrelada a um projeto neoliberal, com vistas à preparação de mão de obra que atenda aos interesses do mercado, vista sob outro ângulo ela é fundamental para o

desenvolvimento, a adaptação e a inclusão das pessoas num mundo em que as transformações em todas as áreas são cada vez mais aceleradas. Por isso, o documento destaca que: **“atualmente, está em curso uma notória transição para políticas integradas que conjuguem objetivos sociais e culturais com as motivações económicas da aprendizagem ao longo da vida”**. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 9-10, grifo do documento). Alheit e Dausien (2006, p. 178), trazem a seguinte reflexão acerca da “instrumentalização” e da “emancipação”.

Aprender ganha um significado novo para a sociedade inteira, para as instituições educativas e para os indivíduos. Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro económico e político cujos objetivos são a competitividade, a empregabilidade e a adaptabilidade das “forças de trabalho”. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planeamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da “instrumentalização” e da “emancipação”. (grifo dos autores).

Uma das possibilidades para a superação dessa dicotomia é o protagonismo dos sujeitos, pois eles

[...] são os actores principais das sociedades do conhecimento. Acima de tudo, o que conta é a capacidade humana de criar conhecimento e de o usar eficaz e inteligentemente, em contextos de mutação contínua. Para desenvolver plenamente esta capacidade, as pessoas têm de querer e ser capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas – em suma, tornar-se cidadãos activos. A melhor forma de dar resposta ao desafio da mudança reside na educação e na formação ao longo da vida. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 5-6, grifo do documento).

Por fim, o Memorando indica o que ele denomina como sendo seis mensagens-chave relativas às ações necessárias à aprendizagem:

Mensagem 1: Novas competências básicas para todos.
 Mensagem 2: Mais investimento em recursos humanos.
 Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem.
 Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem.
 Mensagem 5: Repensar as acções de orientação e consultoria.
 Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 2).

Sem dúvida, este movimento na Comunidade Europeia, articulado ao ideário da UNESCO e a vários outros dispositivos internacionais que tratam da educação como um direito, contribuíram para a mobilização dos diversos países em torno da

questão da educação ao longo da vida. No Brasil, por exemplo, dentre outros dispositivos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica retomam a educação como um

[...] **direito humano universal e social inalienável à educação.** O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. **Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares,** tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo do documento).

A partir das reflexões que realizamos, entendemos ser possível afirmar a existência de uma inter-relação entre a educação e o cuidado e a educação ao longo da vida, pois na medida em que há uma ênfase na possibilidade que o ser humano possui de se desenvolver e aprender ao longo de sua trajetória, em diferentes espaços e tempos, e lhe são propiciadas condições efetivas para que tal desenvolvimento e aprendizagem se efetivem, temos aqui uma forma de cuidado. Ou seja, um cuidado que contempla não só uma fase da etapa evolutiva do ser humano e tampouco somente no período em que ele se encontra num processo educativo formal. É um cuidado que compreende a pessoa em sua totalidade e ao longo de sua existência. Logo poderíamos dizer de uma triologia que contempla o educar, o cuidar e o formar ao longo da vida.

Nesse sentido,

A escola, ou qualquer ambiente de aprendizagem, é o espaço de convivência inicial do ser humano em formação, bem como uma atmosfera de convivência para os que buscam um objetivo em comum, que é a instrução. É muito importante que esse ambiente possa formar cidadãos inspirados no respeito ao próximo, na aceitação das diferenças. (BRASIL, 2013, p. 45).

Nessa ótica, a organização dos ambientes educativos também precisa refletir o cuidado que se tem tanto com os alunos quanto com todos aqueles que fazem parte da Comunidade Educativa, de forma que se sintam acolhidos e valorizados.

6.1.4 Quarto Pilar: Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras

Neste quarto pilar, que denominamos “*Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras*”, debruçamo-nos sobre aquilo que denominamos como comunidade educadora, cuja gênese e construção é decorrente das reflexões oriundas da análise do ideário da cidade educadora e sociedade educadora, no âmbito internacional e, mais recentemente, o de Pátria Educadora, no contexto brasileiro.

No cerne dessa discussão, encontramos dois elementos centrais a saber: a educação como um direito e um processo que acontece em diferentes espaços, tempos e lugares, e a necessidade da cooperação e corresponsabilidade de todos para que esse processo ocorra. Conforme já destacamos, nas últimas décadas a discussão no âmbito internacional acerca da educação tem sido mobilizada, especialmente, por três organismos, destacando-se dentre estes a UNESCO.

O Relatório coordenado por Edgar Faure *et al.* (1973), lançou as bases para a evolução da discussão sobre a sociedade de aprendizagem, a cidade educativa ou educadora. Para Faure *et al.* (1973, p. 242):

En ningún sector, la sociedad puede ejercer sobre todos sus componentes una acción amplia y eficaz por medio de una institución devenida, y lo será más cada día, respecto de la sociedad una necesidad primordial de cada individuo, es preciso que la acción de la escuela y de la Universidad sea no sólo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera. La escuela tiene que jugar el papel que se le conocía, y que está llamada a desarrollar todavía ampliamente. Como consecuencia, podrá cada vez menos pretender asumir ella sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden tener su parte. Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional son también instituciones eminentemente educativas. «La Ciudad — decía ya Plutarco— es el mejor instructor.» Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estricturas sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye.

Nessa visão, instaura-se uma relação diferenciada entre a sociedade e a educação, sendo que esta última passa a ter um relacionamento íntimo com o tecido sócio-cultural, político e econômico, sendo “*todos los grupos, asociaciones, sindicatos,*

colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa.” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 243). Diante disso, a cidade torna-se uma cidade educativa onde

[...] pueden ser puestas en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación. (FAURE, *et ali*, 1973, p. 244).

A concretização da “cidade educativa”, preconizada por Faure *et al.*, extrapola o território da própria cidade, enquanto espaço, requerendo a cooperação e solidariedade entre as nações em prol da educação:

Proponemos que las instituciones de ayuda a la educación, sean nacionales o internacionales, públicas o privadas, examinen el estado presente de la «Investigación y Desarrollo» en materia de educación, a fin de incrementar la capacidad de los diferentes países para mejorar su sistema educativo, concibiendo, organizando y comprobando experiencias educativas apropiadas a su cultura y a sus recursos. Creemos que, si se otorga prioridad, en el curso de los próximos diez años, al reforzamiento de sus capacidades y de sus medios, muchos países estarán en situación de dar los primeros pasos por el camino que conduce a la «Ciudad educativa». (p. 357, grifo dos autores).

Ainda, segundo Faure *et al.* (1973, p. 324):

Se ha tomado conciencia de que el desarrollo de la educación depende esencialmente de los medios que cada comunidad nacional consagre en exclusiva a ella. Todos los países asumen esta responsabilidad. Pero también están muy interesados en beneficiarse, en este campo, de la solidaridad internacional y de los intercambios entre naciones. Por grandes que sean los recursos de los países industrializados, sus ambiciosas empresas educativas correrían el riesgo de permanecer parcialmente estériles si hubieran de desenvolverse en compartimentos estancos. Y por considerables que sean los esfuerzos de las otras naciones, es altamente deseable que se vean apoyados y facilitados por la cooperación internacional. Es preciso, pues, que la solidaridad internacional englobe a todos los países, en todos los niveles de desarrollo, y que se ejercite muy particularmente con vistas a los países en vías de desarrollo.

Segundo o autor supracitado, é necessário ir além das formas tradicionais de cooperação já existentes:

La primera y más antigua, que tiene profundas raíces históricas, consiste en organizar intercambios de informaciones, de alumnos y de libros entre diferentes países y diferentes culturas con el fin de ampliar el campo de

conocimientos y enriquecer los métodos de enseñanza. La segunda forma de cooperación, más reciente, tiene en esencia su origen en el Acta constitutiva de la Unesco y busca promover la paz y la comprensión internacional por medio de la educación. La tercera forma, que es también la más nueva, consiste en ayudar a la educación en interés del desarrollo económico y social, proporcionando a los sistemas de enseñanza de los países en vías de desarrollo, además del concurso de docentes y expertos, facilidades de formación, material pedagógico, construcciones escolares, etc. (FAURE *et al.*, 1973, p. 326).

Assim, no entender de Faure, a cooperação e a solidariedade na educação deve estar sustentada na “cooperación intelectual, al intercambio de experiencias, a la búsqueda de soluciones nuevas” (FAURE *et al.*, 1973, p. 325). Ações como partilhas de experiências entre países; mobilidade e intercâmbio de professores e estudantes; equivalência de diplomas; internacionalização entre alguns conteúdos, viabilizando uma unidade entre os programas formativos universitários dos vários países; desenvolvimento de estratégias que assegurem o retorno dos estudantes aos seus países de origem, que realizam sua formação no exterior, diminuindo o “êxodo das competências” e a retenção dos talentos; auxílio técnico e financeiro, dentre outros.

Um dos marcos significativos para alavancar o movimento das cidades educadoras é o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras (Barcelona, 1990), onde participaram representantes de várias cidades, os quais fundaram a Associação Internacional das Cidades Educadoras. Nesse primeiro Congresso foi redigida uma Carta de Princípios, conhecida como Carta das Cidades Educadoras ou Declaração de Barcelona, assinada por representantes de 139 cidades, de 23 países, incluindo três cidades do Brasil (Caxias do Sul, Pilar e Porto Alegre). (VILLAR, 2007).

Esta Carta foi construída tendo como base o exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção da Primeira Conferência Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001). (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990). No preâmbulo da Carta são explicitadas as possibilidades das cidades em relação à educação:

[...] as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos. A cidade educadora tem personalidade

própria e, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objectivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e os jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

A colaboração mútua e socialização das experiências entre as cidades é considerado um fator de extrema importância para a consolidação e o avanço do ideário que a fundamenta. Dessa forma:

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990).

Os desafios das cidades educadoras, segundo a Carta, está em “promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural”. A Carta apresenta três princípios: o direito a uma cidade educadora; o compromisso da cidade; ao serviço integral das pessoas, cujas dimensões e ênfases apresentamos no quadro 45:

Quadro 45 - Princípios das Cidades Educadoras

Princípio I: O direito a uma cidade educadora
<ul style="list-style-type: none"> • Os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. • A cidade educadora deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo; encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas com procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes; exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. • Os responsáveis pelas políticas municipais deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. As políticas municipais da cidade educadora devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.

Princípio II: O compromisso da cidade
<ul style="list-style-type: none"> • A cidade educadora deverá valorizar os costumes e as origens dos seus habitantes; fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável; garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes; assegurar que o ordenamento do espaço físico urbano esteja em consonância com as necessidades de acessibilidade, viabilizem encontros, relações, jogos e lazer e maior aproximação à natureza. • A transformação e o crescimento de uma cidade educadora devem ser presididos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. • Os dirigentes deverão dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando atenção especial à infância e à juventude. • O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade educadora, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.
Princípio III: Ao serviço integral das pessoas
<ul style="list-style-type: none"> • Os dirigentes da cidade educadora deverão avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo, e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. • A cidade educadora deverá procurar que todas as famílias recebam formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescerem num espírito de respeito mútuo; oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional, e tornará possível a sua participação em atividades sociais; estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas; oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços. • As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam, e as modalidades que eles apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias. • As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. • O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se.

Fonte: Elaborado a partir da Carta das Cidades Educadoras, 1990.

Temos consciência que as escolas e as universidades não são as únicas responsáveis pela educação das novas gerações. Cabe às escolas e universidades uma parte da formação das crianças e dos adolescentes, jovens e adultos que as frequentam. As instituições educativas não têm condições de preencher todos os requisitos para alcançarem a educação de qualidade desejada. Sabemos que a influência da família continua sendo muito importante, mas os meios de comunicação,

particularmente as redes sociais e a convivência social, são variáveis que também colaboram na formação das novas gerações.

Assim, a perspectiva das cidades educadoras aparece como uma possibilidade de superação da ideia de que a educação acontece somente em instituições legitimadas para esta função, pois

Durante anos, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas, quase que com exclusividade, da educação e da formação das novas gerações. Mas hoje isso já não é possível; a família está passando por grandes transformações e, muitas vezes, delega sua função educativa tradicional a outros agentes, como a televisão ou a própria escola. Esta, por sua vez, não pode enfrentar sozinha todos os desafios apresentados pelas novas sociedades da informação. A crise da escola se agrava, como também aumenta a sensação de desvalorização social e a solidão de professoras e professores. O termo *educação* não significa somente educação escolar. Hoje, a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos – família, trabalho, associações etc. –, e por meios diversos: televisão, multimídia etc., que, às vezes, se opõem às propostas educativas escolares. Se quisermos que a escola continue cumprindo a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações e que se imponha uma profunda renovação da própria escola, será preciso que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e, por outro, é necessário que essa mesma sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente de sua cota de responsabilidade. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.17).

Mediante o exposto, Gómez-Granell e Vila (2003, p. 31) assinalam que:

O esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola: a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação, ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. Ela não pode ter todos os recursos humanos e materiais para se adequar a todas as mudanças sociais e culturais. [...] A crise da escola não pode ser resolvida a partir do interior da própria escola. Aspectos como revalorização social da própria instituição escolar e dos professores, a transformação de conteúdos e métodos para adaptar-se aos novos cenários da sociedade da informação, a capacidade de ser um espaço real de formação democrática e de igualdade de oportunidades etc., não podem ser resolvidos sem esforço por parte da Administração; em primeiro lugar, para dotar os centros escolares dos meios e dos recursos necessários para aumentar sua qualidade; em segundo lugar, para estimular a participação de outros agentes educativo, em uma palavra, da comunidade, pois sem seu envolvimento será muito difícil que a escola possa corrigir seus desequilíbrios. Apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade. (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 31).

Nesse contexto, a relação entre a escola e a cidade se fundamenta na convicção que

[...] a educação – diferentemente de outras épocas – é um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento de nossa sociedade e que isso nos obriga a desenvolver um novo discurso sobre a educação o que nos leva a pensar e, conseqüentemente, a repensar a relação entre a educação e as cidades, entre a escola e o território. (VINTRÓ, 2003, grifo da autora, p. 39).

Desse modo,

Quando afirmamos que a cidade é um espaço para educar surgem no horizonte dois aspectos. Primeiro, a própria concepção de cidade e, segundo, a necessidade de articular nela os diferentes agentes educativos para promover um projeto coletivo de convivência baseado nos valores da igualdade e da solidariedade. (VINTRÓ, 2003, p. 44).

No decorrer da década de noventa e nas décadas posteriores, outros dispositivos foram sendo publicados no âmbito internacional (conforme já explicitamos em capítulos anteriores), os quais ainda hoje repercutem nas políticas públicas e nos programas educacionais, acentuando a corresponsabilidade para com a educação e retomando conceitos tais como o de cidades educadoras e sociedades educadoras. No Brasil, por exemplo, o documento Pátria Educadora (BRASIL, 2015), constituído como uma proposta preliminar para discussão, de um projeto nacional de qualificação do ensino básico, conclama a todos para participarem da construção de um projeto educativo nacional.

Com base na contextualização que realizamos, a seguir passamos a discorrer sobre nossa compreensão em relação ao que denominamos *comunidades educadoras*. Inspirados em VINTRÓ (2003, p. 50), entendemos “a educação como um projeto coletivo, social, consciente e intencional que dirige seu olhar para um futuro melhor” (grifo da autora). Nessa perspectiva, “a educação deve ser um projeto comunitário que sirva para dar resposta e satisfação às necessidades das pessoas que fazem parte de uma comunidade. (VINTRÓ, 2003, p. 51).

Partimos da premissa que o ideal de uma sociedade educadora, compreendendo-a como uma sociedade mundial e global, somente será viabilizado se partimos de mobilizações locais, que, articuladas e consolidadas, viabilizarão a construção dessa sociedade. O lema da Eco 92 (Brasil, Rio de Janeiro), “Pensar globalmente, agir localmente”, traz em seu cerne a ideia da interdependência entre os diferentes segmentos nos âmbitos internacional, nacional, regional, estadual e municipal para a resolução de problemas que são de ordem mundial, como a questão do meio ambiente, por exemplo. Ora, trazendo tal perspectiva para o âmbito da

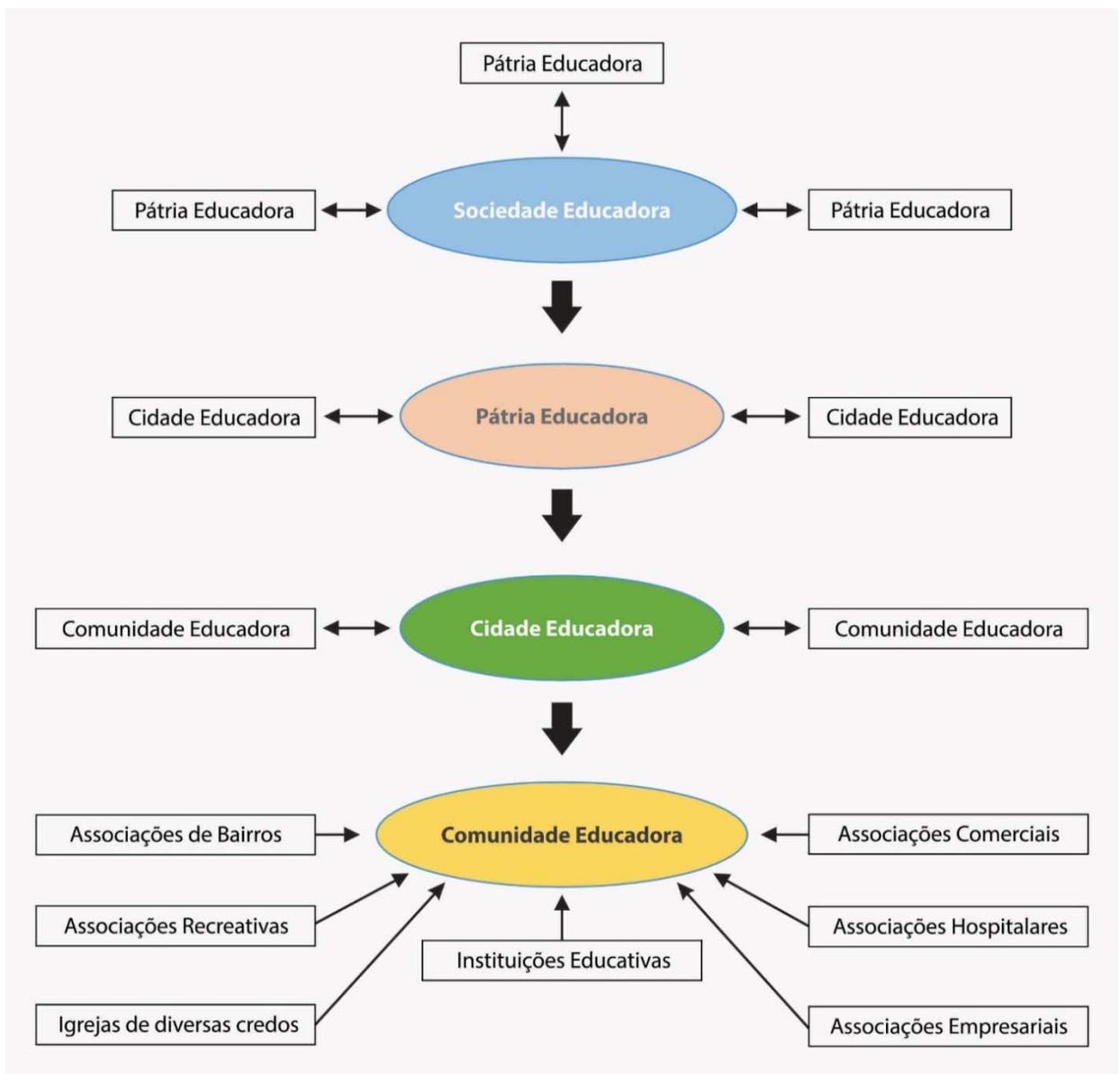
educação, tendo presente que ela sempre desponta como um dos caminhos para a solução dos problemas, em diversos âmbitos, parece-nos plausível inferir que o “agir local” nesse cenário, remete-nos à constituição de comunidades educadoras, nos âmbitos locais, tendo como principal agente mobilizador desse processo constitutivo, as instituições educativas. Assim, pensar numa Sociedade Educadora, em Pátrias Educadoras, em Cidades Educadoras, pressupõe agir na comunidade local (um ou mais bairros por exemplo) como comunidades educadoras, pois o conjunto nos levará a uma ação global, constituindo as Cidades Educadoras, as Pátrias Educadoras e a tão sonhada Sociedade Educadora.

Quando falamos em comunidade, corroboramos a concepção de Subirats (2003, p. 71), quando o autor nos apresenta:

Uma ideia de comunidade como valor, como signo de qualidade relacional. Uma comunidade como espaço e possibilidade de escolha. [...] A comunidade seria, assim, expressão de sociabilidade, seria uma construção social e, portanto, fruto de uma opção, de uma escolha.

Em termos concretos, como seria possível viabilizar a constituição de Comunidades Educadoras? Uma cidade é constituída por vários bairros, nos quais geralmente existe certa estrutura organizacional em termos de associações, instituições educativas, comércios, Igreja e, em alguns casos, dependendo do seu tamanho, subprefeituras, dentre outras organizações. As instituições educativas, nessa organização, assumem um papel fundamental, pois, enquanto Comunidades Educativas, possuem potencial para serem as principais mobilizadoras para a constituição de uma Comunidade Educadora. Ilustramos essa concepção por meio da figura 11:

Figura 11 - Comunidade Educadora



Fonte: Autoria própria, 2016.

Diante disso,

A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influências recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. Os modelos utilizados dentro da comunidade escolar, seja para enfrentar temas especificamente escolares, seja para abordar problemas de convivência, têm de ser entendidos a partir de lógicas de contexto que nos desloquem ao território local, pois não cremos que seja possível enfrentá-los a partir de lógicas estritamente institucional-educativas. No entanto, também a partir da comunidade-escola é possível saber, e deve-se colocar em questão, como abordar esses problemas no âmbito da comunidade local, em uma relação que é inevitável, mas que não deve ser entendida a partir de

posições hierárquicas ou de especialização temática estrita. A partir da escola se pode fazer cultura, civismo e território e, a partir da comunidade local, se faz educação e se pode discutir ensino, conteúdos e valores educativos. (SUBIRATS, 2003, p. 77).

A concepção que defendemos de comunidade educadora extrapola a perspectiva de trazer a comunidade local para a instituição, mas sim, pensar e agir com e na comunidade, contemplando a participação de todos os moradores, contribuindo para que se tornem protagonistas no processo educativo das crianças, dos jovens e adultos que convivem nessa comunidade. Aqui a educação é pensada para além dos muros institucionais, pois

Uma pessoa sente-se comunidade se consegue envolver-se. Uma pessoa sente-se comunidade se pode participar. Uma pessoa sente-se comunidade se está conectada. Envolvimento, participação e conexão são, sem dúvida alguma, fatores que ajudam a criar a comunidade, a criar sentido de pertencimento [...] mas tanto o envolvimento quanto a participação precisam de elementos prévios que os facilite, como a criação e a existência de conexões entre pessoas e entre grupos presentes na comunidade. E, para isso, é imprescindível que se reconheçam interesses comuns e complementares. Além disso, seria importante que surgisse uma certa identificação entre os que compartilham tais valores e os que defendem uma mesma ideia de responsabilidade social, que dizem existir algumas determinadas capacidades e competências e que têm a consciência do próprio poder: responsabilidade social para assumir as coisas que são tarefas de todos; poder como condição para mudar as coisas, como possibilidade de fazê-lo. (SUBIRATS, 2003, p. 75).

Para que essa inter-relação ocorra são muitos os desafios que se colocam as próprias comunidades educativas, sejam elas direcionadas à Educação Básica ou à Superior. Dentre alguns desafios destacamos os modos de planejamento, organização e gestão dos processos e práticas educativas que nem sempre estão pautados pelos princípios da participação, da corresponsabilidade; as relações entre os diversos atores que compõem uma comunidade educativa, destacando-se em especial a relação professor-aluno e família e escola; a mobilização do querer individual e coletivo em prol de um objetivo comum; a superação das vaidades pessoais e as lutas pelo poder fundamentadas em interesses pessoais ou de pequenos grupos.

As comunidades educativas somente conseguirão se constituir em fonte de irradiação e de mobilização de comunidades educadoras quando elas próprias exercitarem em seu interior a vivência da democracia. Os discursos precisam se transformar em ações e práticas cotidianas em torno de um projeto educativo coletivo

e comum. Entendemos a complexidade do que isso significa, mas é preciso colocar-se a caminhar. Passo a passo, cada comunidade precisa encontrar seus caminhos e direções a seguir, reinventando-se cotidianamente.

6.1.5 Quinto Pilar: Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão

Neste quinto pilar, que denominamos de “*Gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão*” discutimos o conceito de governança da educação, em nível macro, e o de gestão das instituições educativas (da escola e das Instituições de Ensino Superior), em nível microestrutural. Com relação ao monitoramento dos processos e das práticas educativas, elegemos para a discussão a questão da avaliação, focalizando a avaliação externa como uma das possibilidades de aferição da qualidade educacional.

O conceito de governança na esfera socioeconômica significa: administrar, gerir, dirigir, comandar, reger, controlar um sistema e/ou uma organização, sabendo que o conceito de governança na educação é recente. Conforme Duarte e Quelhas (2007, p. 247),

Toda organização possui sua governança, com estrutura hierárquica, tomadores de decisão, processos operacionais, metas, objetivos, entre outros, porém a necessidade de adaptar estas práticas às novas realidades do mundo moderno e atender as partes interessadas, com as informações desejadas, dentro dos princípios de transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade profissional, pode ser o benefício da governança.

Assim, “já existe consenso de que não apenas as organizações privadas devem adotar as práticas de governança, mas também os governos e as instituições públicas”. (BENEDICTO, 2013, p. 288), pois

[...] o mundo passa por profundas e rápidas transformações em suas estruturas, influenciadas diretamente pelo advento das novas tecnologias da comunicação e pela rápida difusão da informação. Tal processo contribui para a formação crítica de sociedade, fazendo com que haja maior preocupação com a fiscalização e manutenção de direitos e deveres. Esse processo atinge todos os segmentos sociais, da iniciativa privada à pública. Fiscalização, transparência, prestação de contas, responsabilidade e participação tornam-se “palavras de ordem” em qualquer tipo de gestão. (BENEDICTO, 2013, p. 298, grifo do autor).

Tavares (2009, p. 230), baseado no proposto pelo documento denominado *Governance and Development*, apresenta a seguinte definição de Governança:

[...] a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando ao desenvolvimento. Isso implicaria uma capacidade dos governos de planejar, formular, implantar políticas e cumprir funções. De uma forma geral, poder-se-ia dizer que governança é a capacidade de um determinado Estado exercer o poder. Para isso, o ambiente da governança seria o das relações formais e o dos mecanismos informais que constituem as relações entre as organizações e seus públicos interessados (stakeholders). A boa governança, nesse contexto, é a capacidade que o Estado tem de reduzir sua dimensão pública, impondo sua minimização na condução das políticas públicas, que passam a depender da variável *mercado*, na dinâmica própria da esfera do privado (TAVARES, 2009, P. 230).

Continua o autor:

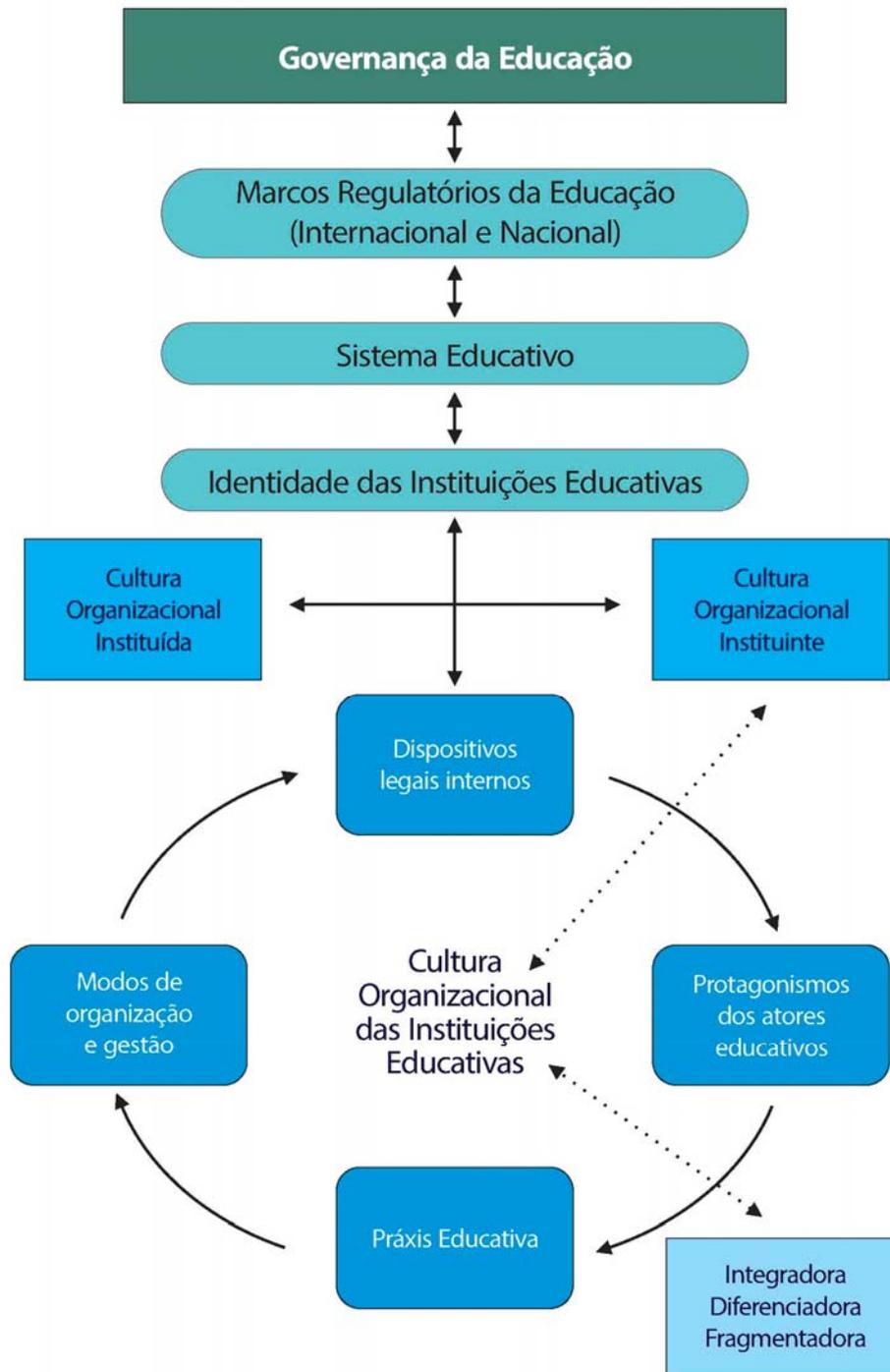
A partir dos princípios da transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade corporativa, a governança corporativa seria uma estrutura institucional de regras e práticas que garantiria a continuidade institucional, asseguraria sua imagem e reputação e asseguraria posicionamento adequado no setor, tornando a organização atrativa a investidores, bem qualificada no mercado e segura para seus proprietários. (TAVARES, 2009, p. 232).

A governança da educação, no âmbito nacional, se efetiva por intermédio de sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) em regime de colaboração, que “devem cooperar, financeiramente ou de outros modos, para que se efetive a democratização do acesso e da permanência da população na escola, assim como a oferta de condições para um ensino de qualidade”. (FARENZENA; ARAÚJO, 2006, p. 110). Assim, “construir uma agenda de colaboração mútua entre as instâncias do poder público, portanto, é um desafio a ser incorporado por todos os que fazem a educação, independentemente da esfera em que se insiram”. (VIEIRA, 2006, p. 34).

Com base numa visão sistêmica, partimos do pressuposto de que existe relação direta entre a educação de qualidade e a governança da educação. Tal governança sofre influências, influencia e se efetiva em diferentes níveis sistêmicos desde uma perspectiva macroestrutural (concepções, crenças e valores atinentes à educação veiculados por meio dos organismos educacionais nos âmbitos internacional e nacional, dos sistemas de ensino e dos dispositivos legais, por exemplo) até uma perspectiva microestrutural (concepções, crenças e valores das instituições educativas e seus *modos operandi*, da sociedade – em especial da

comunidade circundante ao contexto em que as instituições educativas atuam, compostas pelos familiares dos estudantes –, por exemplo). Esse conjunto de influências vai interferir na constituição das identidades e culturas organizacionais das instituições educativas, conforme ilustramos com a figura 12:

Figura 12 - Governança da Educação



Ao problematizar as relações entre o sistema educativo e as escolas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 31-32) destacam que:

De um lado, as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado. De outro, os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras em razão de outro tipo de sujeito a ser educado. Em um caso e em outro, devem-se conhecer e analisar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, e as práticas pedagógicas na sala de aula.

A análise das inter-relações sistêmicas entre as dimensões macro e micro estrutural da educação remete-nos à posição de Nóvoa, quando o autor salienta que a instituição educativa é

[...] dotada de uma *autonomia relativa*, como um território intermédio de decisão do domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do *macrossistema*, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um *microuniverso* dependente do jogo dos atores sociais em presença. (NÓVOA, 1999, p. 20, grifo do autor).

Mediante o exposto por Nóvoa (1999), vale retomarmos a ideia que nos apresentam Medeiros e Luce (2006, p. 21) acerca da autonomia da escola:

A *autonomia* não dispensa relação e articulação entre escolas, sistema de ensino e poderes, tampouco é a liberdade e a direção dada por apenas um segmento social. Logo, não se pretende a autonomia dos professores, ou dos pais, ou dos estudantes. A autonomia é sempre de um coletivo, a comunidade escolar, e para ser legítima e legitimada depende de que este coletivo reconheça sua identidade em um todo mais amplo e diverso, que por sua vez o recolherá como parte de si. A autonomia, portanto, se edifica na confluência, na negociação de várias lógicas e interesses; acontece em um campo de formas no qual se confrontam e se equilibram diferentes poderes de influência; internos e externos. Por isso, a autonomia de uma escola, a gestão democrática da escola, deve ser cuidadosamente trabalhada para não camuflar autoritarismos, nem fomentar processo de desarticulação e voluntarismos.

Dessa forma, como qualquer outra organização, as organizações escolares estão inseridas num contexto sociocultural, político-econômico e científico que pode interferir tanto em sua autonomia decisória quanto em sua cultura organizacional. Sendo assim,

Os vários sistemas existentes na sociedade articulam-se e relacionam-se com o sistema educacional. Sofrem influência dele e o influenciam. Os vários tipos de contatos, de inter-relações, de conflitos entre os vários sistemas são fruto das condições históricas, ideológicas, econômicas e políticas existentes na sociedade – o que significa que, em certos momentos, um ou outro sistema passa a ter influência maior sobre os demais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 229).

Torres e Palhares (2009, p. 82) indicam a existência de três tipos de culturas que podem estar presentes nas escolas, a saber:

[...] a *cultura integradora*, quando o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização escolar é elevado; a *cultura diferenciadora*, quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional; por fim, a *cultura fragmentadora*, quando se constata o grau mínimo de partilha cultural, frequentemente adstrita à mera esfera individual. (grifo das autoras).

A importância de termos presente tais tipos de cultura está diretamente relacionada à questão da gestão da escola, pois esta pode ser facilitada ou prejudicada, dependendo da cultura organizacional que se sobressai em determinado contexto institucional. Sendo uma organização, a escola é um “coletivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pela questão do poder”. (HUTMACHER, 1999, p. 58). Portanto, “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos”. (NÓVOA, 1999, p. 25). Dessa forma,

A complexidade da organização escolar decorre do corpo que a constitui, formado por docentes, alunos, gestores, avaliadores, os quais possuem diferentes formas de pensar e conceber o processo educativo. Considerando-se a escola como um todo, formada por recursos humanos, físicos e financeiros, torna-se complexo harmonizar opiniões sobre a forma de gerir essas muitas pessoas nessas diferentes esferas. Contudo, é somente por intermédio da gestão que se torna viável estabelecer estruturas horizontais onde todos esses atores possam constituir um grupo autêntico. (SANTOS, 2005, p. 152).

Na perspectiva da gestão escolar democrática, a participação e o engajamento dos diversos atores que atuam na escola com o projeto educativo é condição essencial para a organização, a administração e a utilização racional dos recursos.

Frisa-se aqui a necessidade da participação de todos, pais e estudantes, não só da direção que é dada pelos funcionários públicos, evitando-se assim a supremacia dos interesses corporativos aos interesses educacionais coletivos [...] (MEDEIROS, LUCE, 2006, p. 20).

Tal participação e engajamento podem se constituir num “instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objetivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objetivos educacionais”. (TORRES; PALHARES; 2009, p. 94). Assim, a escola democrática, no entender de Lück (2009, p. 69-70):

[...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos, por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

Ao tratarmos sobre a organização e a gestão da escola compartilhamos o exposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293), quando referem que:

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são, frequentemente, associados à ideia de administração, de governo, de provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social – família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. –, para a realização de seus objetivos. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 293, grifo dos autores).

Vale destacarmos que os modos de se conceber a administração organizacional foram evoluindo, historicamente, com o avanço das Teorias de Administração (Clássicas e Modernas)⁶⁴, sendo que cada uma dessas perspectivas

⁶⁴ Conforme a escola clássica de administração, em linhas gerais, administrar significa *planejar, organizar, dirigir e controlar*. É defendida pelos clássicos da Administração: Fayol, Taylor e Max Weber. A escola de administração moderna começou na segunda metade do século passado, e defende os princípios democráticos, onde os integrantes internos de uma organização podem aportar contribuições para o crescimento dos colaboradores e da organização.

teóricas teve influência “das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. (PARO, 2012, p. 24).

Da mesma forma que ocorreu ao longo do desenvolvimento da Teoria Geral da Administração, também a Administração Escolar foi transposta por uma evolução, passando do exclusivo exercício de funções burocráticas para uma função dinamizadora das interações humanas entre os cidadãos que convivem numa organização escolar. (SANTOS, 2005, p. 153).

Na transposição dos princípios de gestão oriundos das organizações empresariais para as educativas residem os primeiros argumentos críticos, pois a tradução e adoção dessas teorizações para as organizações educativas requerem que sejam observadas as características e peculiaridades dessas organizações (as quais diferem em termos de finalidades das organizações empresariais e industriais, primeiros campos empíricos) e dos contextos socioculturais, econômicos e políticos de determinada época e contexto. Conforme explicam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293):

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por *racionalização do uso de recursos* compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por *coordenação e acompanhamento* compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos é o que se designa *gestão*, a atividade que põe em ação um sistema organizacional. (grifo dos autores).

Portanto, na contemporaneidade, a gestão escolar é compreendida como

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de

modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado. (LÜCK, 2009, p. 25).

A abordagem reflexiva acerca da gestão da escola pressupõe a consideração da articulação entre os enfoques administrativo e pedagógico, considerando-se que ambos se encontram de forma inter-relacionada, sendo que o primeiro (administrativo) tem como finalidade viabilizar o alcance das finalidades e objetivos do segundo (o pedagógico). Contudo, a gestão pedagógica

[...] é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino, que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2009, p. 95).

Nessa perspectiva,

O fim último da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, oralmente e por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capazes de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos. (LUCK, 2009, p.26).

Entendemos que a gestão da escola é de responsabilidade dos gestores escolares (diretor e vice-diretor, da supervisão escolar e da orientação educacional, assessorados pelos profissionais técnicos que auxiliam em tais serviços, tais como o secretário de escola, por exemplo) de uma determinada instituição educativa, os quais possuem atribuições distintas, mas que se encontram inter-relacionadas. Dessa forma,

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e o ambiente

escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo, devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LUCK, 2009, p. 22).

Cada um dos integrantes da equipe de gestão possui atribuições específicas inerentes à função que ocupa, sendo que todas essas funções convergem para uma única finalidade: a educação. Dessa forma, temos que

[...] a escola constitui-se uma organização sistêmica aberta, isto é, em um conjunto de elementos (pessoas, com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico etc.) que interagem e influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado na forma de troca de influências ao meio em que se insere [...]. Portanto, quando se pensar em algum setor da escola, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade. (LÜCK, 1981, p. 10-11).

Sob esta perspectiva, a equipe gestora de uma escola tem como finalidade prestar “apoio ou assistência ao professor, ou a outro elemento significativo que participe do processo educativo promovido pela escola [...], fundamentalmente num processo de inter-relacionamento pessoal e de comunicação.” (LÜCK, 1981, p. 35). Assim, especialmente

O exercício de direção, supervisão escolar e orientação educacional se constituem em papéis-meios que garantem a melhoria do processo educativo. Sua assistência e apoio ao professor, no sentido de que esteja melhor preparado ao desempenho de suas funções, é vital. Para que possam prestar apoio e assistência, faz-se necessário, no entanto, que não só atuem integralmente, somando esforços, assumindo um ponto de vista comum, mas que também adquiram habilidades para tal. (LÜCK, 1981, p. 64).

Nessa equipe, enfatiza-se o papel do diretor, pois ele

[...] é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LUCK, 2009, p. 17).

Tal entendimento não significa desconsiderar o papel e a importância que os outros integrantes da comunidade educativa (professores, estudantes, familiares) possuem com o processo de gestão da escola. De acordo com Lück (2009, p. 23),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. A gestão escolar, como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômica vigente, e de dar continuidade permanente aos seus estudos. Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuir para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

A ação gestora pressupõe a observação de vários tipos de documentos que requerem serem planejados e construídos coletivamente, sendo que aos gestores compete a coordenação da elaboração (ou revitalização) desses documentos: o Regimento Escolar, o Projeto Político-pedagógico e os Planos de Estudos. No entender de Libâneo (2001, p. 149), “sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Nesta mesma linha reflexiva, Lück (2009, p. 32) alude que

Planejar constitui-se em um processo imprescindível em todos os setores da atividade educacional. É uma decorrência das condições associadas à complexidade da educação e da necessidade de sua organização, assim como das intenções de promover mudança de condições existentes e de produção de novas situações, de forma consistente [...]. Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar claros e entendidos em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação.

No que se refere à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), é necessário destacarmos que essas instituições têm finalidades e características distintas das escolas de Educação Básica.

Contudo, a gestão universitária também deve contemplar a descentralização do poder e a partilha dos processos decisórios a partir de uma gestão estratégica e participativa (ou cooperativa). Assim como na gestão da escola, nas IES públicas e privadas as instâncias participativas são asseguradas por meio dos órgãos colegiados existentes. Igualmente, a consolidação dos objetivos e das finalidades de uma instituição de Ensino Superior depende do nível de engajamento e colaboração dos que nela atuam, especialmente dos coordenadores (cursos, departamentos, faculdades) e dos integrantes do corpo docente. Os coordenadores e os professores são os principais representantes do ideário educacional de uma instituição, o que não significa que os demais colaboradores não sejam importantes nesse processo. Os coordenadores de curso, principalmente das IES privadas, são desafiados a assumirem o duplo papel da gestão acadêmica e administrativa, o que requer deles o desenvolvimento de competências específicas na área de gestão. Por isso, conforme enfatiza Silveira (2013, p. 23), “a escolha do gestor torna-se um grande desafio para os mantenedores. Em alguns casos há de se reformular todo o processo de governança, reestruturar departamentos, cargos e funções”. Uma das atribuições dos coordenadores é assegurar que os objetivos e as finalidades da IES sejam consolidados, mobilizando o conjunto de professores sob sua gestão a assumirem o ideário educativo coletivamente. Assim como ocorre na escola, nas IES também é necessário que as culturas e identidades institucionais e pessoais estejam alinhadas a um projeto comum.

Ao enfatizar a figura e o papel do professor temos presente que ele é o que mais contato possui com os acadêmicos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, de sua postura e atitude na docência dependem, em grande parte, a satisfação dos acadêmicos e a opção em permanecer em determinada IES.

Com relação à autonomia universitária, esta, de certa forma, também sofre cerceamentos, assim como ocorre nas escolas de Educação Básica, pois o cumprimento do que preconizam alguns dispositivos legais cujo enfoque é a avaliação da qualidade da educação (por exemplo, em nível de graduação, as Diretrizes Curriculares de cada Curso, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, os documentos de área e os

relatórios periódicos), por vezes inviabiliza tomar decisões relativas ao corpo docente, à composição dos espaços educativos em termos de infraestrutura, dentre outros. Cada vez mais os padrões de excelência estabelecidos pelo Ministério de Educação e Cultura, por meio dos diversos dispositivos, têm exigido a profissionalização da gestão com vistas à sustentabilidade em todas as suas dimensões.

Por fim, independentemente do nível de ensino, retomamos que a participação e a corresponsabilidade de todos os que se encontram envolvidos com uma determinada organização são fatores que podem contribuir para o alcance dos objetivos e a consolidação das finalidades organizacionais. Tratando-se das instituições educativas, cuja finalidade é a educação de pessoas, o comprometimento dos protagonistas da ação educativa é condição para uma educação de qualidade que viabilize o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Tendo presente a profissionalização da gestão, além do planejamento e da execução das ações a serem desenvolvidas com vistas ao alcance dos objetivos de uma determinada instituição educativa, seja ela da Educação Básica ou da Educação Superior, é fundamental que os gestores possuam mecanismos e instrumentos que viabilizem a avaliação dos resultados obtidos no decorrer de um determinado período, sejam eles de ordem pedagógica ou administrativa. A compreensão de Lück (2009, p. 48) pode contribuir para a reflexão sobre a importância do monitoramento e da avaliação, tanto no que se refere à escola quanto às IES:

Um bom programa de monitoramento e avaliação é abrangente, cobrindo todas as dimensões e aspectos da vida escolar; é versátil, continuamente atualizado e construído participativamente, e inspirador da utilização de seus resultados. Esse programa deve ser inserido nos planos e projetos da escola, de modo que todos os objetivos e todas as ações por estes propostos sejam monitorados e avaliados. Uma escola que tenha uma boa gestão, tem um bom programa de monitoramento e avaliação, e insere em seus planos de ação uma proposta de monitoramento e avaliação de suas práticas em todos os desdobramentos e momentos da ação escolar, desenvolvendo os instrumentos e mecanismos para o acompanhamento regular dessas práticas.

Nessa perspectiva, o monitoramento e a avaliação sistemática e contínua se tornam necessários para a aferição dos resultados. Corroboramos com a posição de Davis e Grosbaum (2002) quando refletem sobre a importância da avaliação. Apesar de o foco ser a avaliação no âmbito da Educação Básica, é possível transpor a posição

das autoras para refletirmos sobre tal avaliação também no contexto do Ensino Superior. Segundo Davis e Grosbaum (2002, p. 110-111),

[...] a avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam construídas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar as metas que a escola se propõe alcançar, no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem-sucedida de todos os alunos na escola. (DAVIS; GROSBAUM, 2002, p. 110-111).

Conforme já referimos, principalmente em decorrência do firmado por meio da Declaração Mundial Educação para Todos (1990), tem sido reforçada a necessidade do estabelecimento de indicadores e o desenvolvimento de mecanismos capazes de realizar a aferição da qualidade educacional, tendo como um dos parâmetros o nível educacional de países considerados desenvolvidos. Desse modo,

[...] no Brasil, as políticas públicas educacionais apresentam questões relacionadas à implementação da avaliação como perspectiva de uma nova função do Estado para assegurar a participação da sociedade no acompanhamento dos processos educativos. Portanto, as avaliações externas são compreendidas como necessidade e direito social. (SANTOS; GIMENES; MARIANO, 2013, p. 42).

De acordo com Fernandes *et al.* (2010, p. 571):

A avaliação educacional em larga escala tem se disseminado no Brasil como uma importante ferramenta para o monitoramento da qualidade da Educação Básica. Empregada extensivamente pelo governo federal e por boa parte dos governos estaduais e municipais, nos últimos anos, os seus resultados têm tido substancial repercussão na sociedade brasileira e, cada vez mais, sido utilizados para orientar políticas públicas em educação. Contestada por parte de professores e sindicatos docentes, que veem a avaliação externa como “desnecessária”, “uma ingerência em suas atividades didáticas”, mas, principalmente, como uma “ameaça ao trabalho docente e à isonomia de tratamentos dentro da carreira docente”, tem-se revelado um importante instrumento de monitoração da qualidade do ensino. A atitude de rejeição, entretanto, não é unânime. Alguns gestores e professores procuram conhecer melhor a forma como são avaliados e até mesmo traçar estratégias para a melhoria de seus resultados. (grifo dos autores).

Santos, Gimenes e Mariano (2013, p. 48) explicam que

A compreensão das implicações das avaliações externas na organização do trabalho escolar nos remete à reflexão sobre o papel do Estado no atual contexto de reformulação de políticas públicas, dentre elas a educacional. A

avaliação está inserida no foco das reformas que têm ocorrido nas últimas duas décadas no âmbito educativo, possuindo um formato flexível em que se distinguem diferentes funções, dentre as quais se destaca o aspecto relacionado ao mapeamento da educação oferecida aos estudantes brasileiros e à indução de ações e intervenções necessárias à universalização da escola pública.

Conforme já exposto em capítulos anteriores, a qualidade educacional das redes públicas de ensino, no âmbito da Educação Básica, são realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Já as Instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, são avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tais avaliações têm sido alvo de diferentes críticas, pautando-se na justificativa, dentre outras, que ela é um instrumento de controle e que desconsidera as características e as peculiaridades de cada contexto educativo e de seus alunos. Conforme assinala Lück (2009, p. 44),

Verifica-se que o monitoramento e a avaliação em educação, embora constituam-se em processos essenciais da sua gestão, não são práticas comuns em escolas e apenas recentemente estão sendo adotados como práticas na gestão de sistemas de ensino. Aliás, estranhamente, apesar de seu caráter de “*feedback*” necessário ao trabalho educacional, a referência à sua possível instituição nas escolas provoca entre seus profissionais fortes reações e até mesmo resistência. Talvez porque sejam atribuídos significados inadequados a eles: o monitoramento é visto como um controle cerceador e limitador, portanto, negativo, e a avaliação como uma estratégia de encontrar erros e causar reprovações. Sugerimos a proposta que esse entendimento pode ter mais a ver com o modo como a avaliação é praticada nas escolas do que como seu real significado pedagógico. (LÜCK, 2009, p. 44, grifo da autora).

Entretanto, apesar de limitações que são inerentes a qualquer processo e instrumento que objetiva a avaliação interna ou externa (seja ela da aprendizagem, do desempenho docente e/ou da instituição), entendemos que cada tipologia de avaliação possui objetivos e finalidades distintas. A avaliação, como qualquer outro procedimento dentro do processo educativo, não é neutra, estando relacionada às concepções que cada um possui a seu respeito. Assim, “é preciso que haja clareza sobre o que entendemos por avaliação, suas metas e finalidades”. (DAVIS; GROSBaum, 2002, p. 105). Dessa forma, os resultados obtidos precisam ser analisados tendo presente tais objetivos e finalidades. Isto é, entendemos que o problema não está nos processos avaliados, mas sim nas interpretações e no uso que se faz dos resultados.

Conforme assevera Lück (2009, p. 25):

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político-pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão. (grifo da autora).

Cada gestor imprime a qualidade a partir de seu próprio referencial de gestor. O líder precisa ter uma visão global da sua própria instituição, mas isso só não basta. É preciso unir teoria e prática para alcançar melhores resultados.

Feitas tais considerações, no próximo capítulo revisitamos a tese que postulamos nesse estudo.

7 DESAFIOS, ESPERANÇAS E PERSPECTIVAS PARA A CONSOLIDAÇÃO DOS PILARES DA EDUCAÇÃO LASSALISTA

Neste capítulo revisitamos a tese de investigação, explicitando elementos que, no nosso entender permitem-nos inferir que a educação lassalista está na vanguarda. Tal inferência está fundamentada nos resultados encontrados por meio da pesquisa em tela, que nos permitiu identificar o que denominamos como sendo os cinco pilares da educação lassalista. Destacamos que, para explicitar tais elementos, retomamos alguns pressupostos constantes em cada um dos pilares analisados no capítulo anterior, articulando-os aos saberes e às experiências que fomos construindo no decorrer de nossa trajetória na Rede La Salle no Brasil (e na América Latina durante quase vinte anos, como Presidente, e nas visitas às Instituições Educativas Lassalistas dos Estados Unidos, Canadá, Europa e África) e explicitando-os com alguns indícios do fazer cotidiano sobre a caminhada que vem sendo construída pelas Comunidades Lassalistas. Tais indícios ilustramos com fragmentos de relatos oriundos desse fazer cotidiano na educação, constantes na Revista Integração (que se constitui num instrumento de circulação entre todas as Comunidades Educativas), os quais evidenciam o esforço dos lassalistas empreendido em prol da concretização de uma educação de qualidade. Articulando a isso, também buscamos dialogar com outros lassalistas que discutem as dimensões que salientamos, relacionando seus olhares e perspectivas com as nossas percepções e reflexões.

Dessa forma, queremos demonstrar as evidências, a partir do conjunto de pilares delineados, de que a educação lassalista está na vanguarda, o que para nós se constitui em sinal de esperança. Entretanto, apesar dessa trajetória secular e da tradição dos lassalista na área da educação, temos ciência que ainda existem desafios e perspectivas para que os conteúdos constantes em cada um dos pilares que identificamos se consolidem em sua plenitude.

7.1 Evidências e indicativos de uma educação de vanguarda

A tese que postulamos nesse estudo foi assim formulada: *O Ideário Educativo Lassalista contempla o que preconizam os Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) relativos aos elementos que caracterizam a educação de*

qualidade, demonstrando que, em termos educacionais, a educação lassalista está na vanguarda.

A sistematização do conjunto de pilares da educação lassalista nos permite constatar que o Ideário Educativo Lassalista contempla o que preconizam os Marcos Regulatórios da Educação, nos âmbitos nacional e internacional, que constituíram o corpus investigativo desse estudo. Portanto, as aproximações são evidentes, conforme já explicitamos nos capítulos anteriores.

Entretanto, é possível perceber a existência de um distanciamento entre tal Ideário e os Marcos Regulatórios, considerando que a educação lassalista vai além do que preconizam tais Marcos, possuindo um diferencial constituído e demarcado pela sua identidade e carisma. Ou seja, com base na análise dos dados, na sequência procuramos explicitar evidências e indicativos demonstrativos de que a Rede La Salle possui um modo de fazer educação, alicerçado na fé, na fraternidade e no serviço, que a distingue de outras redes educacionais, sejam elas públicas ou privadas, confessionais ou não.

7.1.1 Identidade e Missão Lassalistas

Como qualquer organização social, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é conformado por um conjunto de instituições educativas que, por sua vez, possuem uma identidade organizacional e partilham uma missão comum, pois estão alicerçadas nos princípios fundacionais do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Como instituição, necessitamos buscar a inspiração fundacional, o que não significa simplesmente voltar às fontes para repetir o que já passou, mas sim, ser criativo na forma de ver e atuar. Desse modo, a fidelidade e a criatividade são termos inter-relacionados, pois um termo implica no outro. Ou seja, a missão lassalista nos impulsiona a sermos fiéis por ter sido ela vanguarda na educação. Por outro lado, nos conclama a sermos criativos para atender às demandas de nosso tempo, conforme explicita Landeros (2006, p. 2):

La propuesta de La Salle para la salvación a través de la educación no fue estática. Ofreció un protagonismo inspirado: ver la realidad de las circunstancias, confiar en la providencia y la dirección de Dios y comprometerse a la transformación, la cual históricamente ha guiado al Instituto a una inspiración innovadora.

A fidelidade ao Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a uma Província, (neste caso específico a Província La Salle Brasil-Chile) em contato com a Cultura Educacional Brasileira, produz uma identidade própria, um modo de ser e fazer educação, que denominamos de cultura educacional lassalista. Este ser e fazer educação lassalista, ilustramos com a figura 13.

Figura 13 - Cultura Educacional Lassalista



Fonte: Autoria própria, 2016.

Cada Província do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, à luz da missão, identidade e princípios fundacionais, estabelece um plano de governo por um determinado tempo, com base nos parâmetros de um planejamento estratégico, contemplando sua missão, visão e princípios específicos de forma a atender às características e demandas do local onde está inserida a determinada Comunidade

Educativa Lassalista. Tal planejamento viabiliza a operacionalização da missão, visão e princípios educativos lassalistas.

Isto posto, a missão da Província La Salle Brasil-Chile, para a Educação Básica, é: *A Rede La Salle propõe-se formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência*, e a visão: *Queremos consolidar-nos em uma rede de educação cristã reconhecida por sua excelência*.

No que se refere à Educação Superior, a missão da Província La Salle Brasil-Chile é a seguinte: *A Rede La Salle propõe-se formar cristãmente e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência*, e a visão: *Queremos consolidar-nos em uma Rede de Educação cristã reconhecida por sua excelência*.

Nos princípios da Província La Salle Brasil-Chile e de suas Comunidades Educativas de Educação Básica e Superior, expressos a seguir, identificamos a articulação entre conceitos e conteúdos enfatizados pelos Marcos Regulatórios e outros que denotam a especificidade e o diferencial do fazer educativo lassalista: *Inspiração e vivência cristã; Fé, fraternidade e serviço; Escola em pastoral; Solidariedade; Participação e diálogo; Ética, cuidado e zelo; Gestão eficaz e eficiente; Sustentabilidade; Inovação pedagógica e acadêmica; Inclusão e respeito à diversidade; Cidadania; Serviço educativo a pobres; Formação continuada; Excelência nos processos e resultados; Família; Competência; Subsidiariedade; Novas tecnologias; Investigação científica; Dimensão vocacional; Avaliação contínua; Comunidade Educativa*.

7.1.2 A vivência da espiritualidade

Um aspecto importante que caracteriza a missão lassalista é a presença de espiritualidade própria que perpassa os ambientes, espaços e as pessoas. A espiritualidade é uma forma de vivenciar os princípios e valores cristãos, de conviver e realizar a missão educativa como um lugar privilegiado da relação do educador e do educando com Deus. O núcleo central da espiritualidade lassalista se fundamenta na fé, na fraternidade e no serviço.

As congregações religiosas⁶⁵ que têm como carisma a educação levam esta experiência da comunidade religiosa para a Comunidade Educativa. A leitura da Palavra de Deus, paulatinamente, transforma o cotidiano e o coração das pessoas, e faz com que as Comunidades Educativas se tornem cada vez mais seguidoras do Mestre Jesus, assim como os discípulos de Jesus foram se encantando e reencantando com as palavras e o testemunho do Mestre Jesus.

A Comunidade Educativa Lassalista é convidada a passar de uma espiritualidade pessoal, individual, para uma espiritualidade comunitária. Para isso é necessário romper a cultura do individualismo. A espiritualidade comunitária permite que o outro participe comigo na relação com Deus. Normalmente, os jovens de hoje, que andam à procura da própria identidade, sentem-se fascinados pela espiritualidade comunitária, pois esta mostra efetivamente que é possível viver uma vida fraterna bem unida, baseada no encontro com Deus. Eles se admiram em ver como a Palavra de Deus e a íntima união com Ele agem na vida das pessoas. Através da oração, exercem profunda influência sobre as pessoas.

Mais do que nunca, as estruturas das Comunidades Religiosas e Educativas necessitam permitir espaços e tempos de cultivo especial da fraternidade e espiritualidade, além de sua vivência normal ao longo de todos os dias. É necessário encontrar o justo equilíbrio entre a identidade que tem traços que permanecem e aquela que se adapta frente a novas exigências.

Portanto, em termos de fortalecimento da espiritualidade, tanto nas comunidades educativas como nas religiosas, parece ser necessário: a) renovar a vida de comunidade e a oração pessoal e comunitária; b) incrementar a radicalidade no seguimento a Jesus Cristo e do serviço educativo aos pobres; c) criar ou renovar as estruturas administrativas e pedagógicas a serviço da vida; d) purificar a consagração batismal e religiosa; e) criar vida fraterna que garanta uma vida realizada, feliz e apostólica; f) assumir a formação em todas as etapas da vida de maneira integral e dentro das dimensões humana, cristã e religiosa; g) garantir educação humana e cristã que espelhe a realização do Evangelho dentro do contexto deste mundo; h) assumir com vitalidade os projetos de pastoral vocacional e de pastoral da juventude que sejam capazes de estimular evangelicamente os

⁶⁵ As congregações religiosas são formadas por pessoas que se dedicam ao serviço do Reino de Deus numa área carente da sociedade. Assim, algumas congregações se dedicam à educação, outras à saúde, ao serviço social etc.

envolvidos; j) possibilitar estruturas que permitam reconhecer o Evangelho e anunciá-lo especialmente aos mais necessitados e unir esforços para que as diferenças se tornem impulso para avançar no comprometimento com o Reino de Deus. O fragmento a seguir ilustra alguns dos trabalhos realizados pelas Comunidades Educativas em torno do desenvolvimento da solidariedade, o cultivo da espiritualidade e da vivência de valores.

O La Salle Abel deixa, desde a sua fundação, um exemplo de competência, de qualidade de trabalho pedagógico, de fundamentos sólidos que sustentam, apoiam e animam as suas tantas realizações, que são de expressivo alcance educacional. Esse exemplo percorre o tempo e chega, hoje, fortalecido pelo testemunho de seu fundador e pela relevância social e pedagógica de seus princípios fundantes. Na sua tradição, o La Salle Abel tem correspondido aos apelos da sociedade, que se mantêm e se acentuam nos tempos contemporâneos, por uma educação que não só ensine a “bem viver”, como se comprometa com a formação baseada em critérios e premissas essenciais à preservação da dignidade humana. O Colégio, nessas seis décadas, ensinou e demonstrou esse comprometimento, mantendo a tradição de orientar e praticar valores fundamentados em critérios de natureza espiritual, ética, fraterna, que inspiram relações mantidas por sentimentos de solidariedade, colaboração, generosidade, doação, verdade, comunhão. (RANGEL, 2015, p. 18, grifo da autora).

Para serem viáveis, as Comunidades Educativas necessitam buscar profissionalização do seu fazer educativo, sem esquecer de incluir a dimensão humana e espiritual, assim como as organizações cujo foco do negócio é o resultado não podem esquecer a dimensão humana e transcendental dos seus colaboradores.

Cada vez mais as Comunidades Educativas estão descobrindo que o ser humano é muito mais que o físico e o psíquico, pois há outra dimensão que o transcende e que o integra profundamente com tudo e com todos, que lhe abre a visão e a percepção para outras realidades capazes de torná-lo plenamente inteiro e íntegro. Isto implicará em um profundo respeito à vida, e será a vida em sua plenitude a referência do que aqui designamos como espiritualidade.

Portanto, é necessário cultivar:

- a) A abertura ao diálogo entre fé, ciência e cultura: as Instituições Educativas Lassalistas são espaços de educação e de evangelização, onde se educa a inteligência, o coração e a vontade dos integrantes da Comunidade Educativa, constituindo-se para eles no verdadeiro mentor do aprender e do ensinar. As atividades pastorais devem contar com todo o apoio das Direções, e estas precisam manifestar claramente o caráter prioritário de

sua preocupação para com essa área. Para que a Pastoral realize com eficácia sua função são necessárias instalações adequadas, ao mesmo tempo em que se multiplicam as suas atividades. A Pastoral Educativa não pode ser uma tarefa paralela, mas integrada ao Setor de Educação da Comunidade Educativa;

- b) Consciência de ser cristã: as Instituições Educativas Lassalistas são um sinal do Reino de Deus, meio de salvação e acessível aos pobres. Essas instituições educativas tomam Jesus Cristo como modelo e inspiração da compreensão da pessoa. Os integrantes das Comunidades Educativas encontram sentido e respostas às suas perguntas existenciais na própria comunidade.

É possível constatar que a ênfase na vivência da espiritualidade não se restringe mais às instituições de cunho religioso, sendo esta uma preocupação que começa a emergir em vários outros contextos organizacionais. (MURAD, 2008; REGO; SOUTO; CUNHA, 2007; MOGGI; BURKHARD, 2004). As atividades pastorais devem contar com todo o apoio das Direções, e estas precisam manifestar claramente o caráter prioritário de sua preocupação para com essa área, como por exemplo:"

Oficinas de formação com os catequistas da Diocese de Zé Doca e líderes da Pastoral da Juventude: liturgia; organização e planejamento de atividades; Igreja e sociedade na atualidade e o perfil do catequista; organização e planejamento de atividades; realidades juvenis, protagonismo juvenil e características de um líder na pastoral. Além dos momentos de formação e das atividades realizadas, o contato direto com a comunidade por meio de visitas às famílias e de atividades culturais nos fez sentir a força e o carinho do povo nordestino que, apesar de muitas dificuldades, nos acolheu com tamanha felicidade e fraternidade. A acolhida atenta dos colaboradores do La Salle Zé Doca também possibilitou que todas as atividades fossem realizadas com êxito. No contato com os jovens, percebemos o olhar de esperança; com as crianças, o abraço carinhoso e a alegria que transmitiam satisfação pelo trabalho realizado; a escuta atenta dos professores e a vitalidade dos idosos, que nos deixaram alegres e contentes em saber que o esforço e o empenho de cada envolvido no projeto fizeram grande diferença. (PEREIRA, 2015, p. 58-59).

As Instituições Educativas Lassalistas pronunciam-se em defesa dos valores cristãos e da abertura de espaços para que ressoe a mensagem cristã.

7.1.3 A corresponsabilidade na Missão Lassalista: Juntos e por associação

Nas Comunidades Educativas Lassalistas, independentemente do nível de ensino que ofertam, a perpetuação da Missão e da Identidade Lassalistas depende sobremaneira dos colaboradores que nelas atuam, desde o pessoal técnico-administrativo até aqueles que atuam na dimensão pedagógica. Ou seja, cada vez mais necessitamos voltar aos começos da obra educativa lassalista, quando João Batista de La Salle, o fundador, desejava que a obra fosse assumida “juntos e por associação”, uma expressão que significa não ser a obra somente de uma pessoa, mas que todos devem assumir a responsabilidade de levar adiante a missão, que “juntos e por associação” assumem pelo fato de pertencerem à referida Associação. Segundo Bortoluzzi (2006, p. 29):

A expressão “Juntos e por Associação” aparece pela primeira vez nos escritos de La Salle na “Fórmula dos Votos de 1691”, quando ele e os Irmãos Gabriel Drolin e Nicolas Vuyart se associaram para a consolidação da Sociedade das Escolas Cristãs. Tanto ela, ou “Juntos e Associados”, significam outro aspecto fundamental para a Comunidade dos Irmãos. Será essa Associação que assegurará sua continuidade e a das Escolas Cristãs, “Obra de Deus” segundo a expressão do profeta Habacuque, que La Salle fizera sua. (grifo do autor).

A presença de colaboradores leigos na missão educativa lassalista é fundamental para revitalizar a missão. Juntos revitalizam a missão e a identidade do Instituto, conforme ilustra o fragmento a seguir:

Com o intuito de avançar no tema sobre a Partilha do Carisma, e pensando em formas e em modalidades mais adequadas para a Província La Salle Brasil-Chile, Irmãos e colaboradores leigos reuniram-se na 3ª edição do Painel da Comissão de Formação e Vida Consagrada, no Colégio La Salle São João, em Porto Alegre/RS, para analisar e discutir a primeira versão do documento da Proposta de Partilha do Carisma Lassalista. (SALAMI, 2015, p. 23).

Embora nos últimos anos os religiosos consagrados, os Irmãos Lassalistas, tenham diminuído em quantidade, isto não significou a diminuição da extensão da missão lassalista. Muito pelo contrário, hoje, a missão lassalista continua crescendo graças à presença e colaboração de um significativo número de leigos comprometidos com a missão e a identidade lassalistas. Conforme Franz (2006, p. 35-36):

Con el fin de garantizar que no haya vacíos en la continua expresión de la misión lasallista en nuestras instituciones, los asociados laicos deben estar bien familiarizados con la historia y misión del Instituto. Muchas de nuestras instituciones quedarán en sus manos. El ferviente interés de nuestros colegas laicos en entender – y vivir – la misión lasallista ha sido muy gratificante para los Hermanos de todo el mundo. La pluralidad de los estilos de vida personales y comunales (casados, solteros, célibes, viudos, comunidades de un solo género, comunidades mixtas), por parte de nuestros asociados, dentro de una misión muy bien definida aporta riqueza y textura al tejido de nuestra misión. Donde antes la responsabilidad como garantía de la misión residía en los Hermanos, esta labor está siendo asumida, cada vez en mayor grado, con gusto, competentemente, por una amplia selección de individuos. Mientras que diversas perspectivas pueden ofrecer mejores maneras de leer las señales de los tiempos y adaptar las instituciones a ellas, tal diversidad también puede conducir a la división. Para garantizar que las instituciones continúen avanzando y no se queden atascadas en la controversia, será necesario brindar acceso continuo a los asociados a formación, textos lasallistas centenarios, prácticas espirituales lasallistas, y actividades relacionadas con la misión (retiros, grupos de oración, peregrinajes, etc). En verdad, un liderazgo con sólidas bases teológicas católicas visionarias debe manifestar sólidas bases teológicas.

Na Revista Integração o seguinte relato nos mostra o quanto a Rede La Salle está crescendo na missão educativa partilhada.

Segundo o último relatório de estatísticas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, divulgado no final de 2014, as regiões com presença lassalista englobam atualmente um universo de mais de 1 milhão de alunos, atendidos em obras educativas por mais de 93 mil educadores, entre Irmãos e Colaboradores Leigos. Somos muitos e ganhamos força nos cinco continentes com um trabalho em rede que visa, sobretudo, atender aos mais necessitados segundo as perspectivas cristã e lassalista. Eleito Superior Geral do Instituto no ano passado, o Ir. Robert Schieler tem destacado, desde sua nomeação, a importância da união entre cada lassalista. “Tudo o que deve ser realizado nos próximos anos será feito devido à grande família da qual nós todos fazemos parte. Certamente eu conto com a sabedoria de Irmãos, de amigos e de muitos benfeitores para se juntarem a mim com atenção às necessidades de nosso mundo”, disse o novo dirigente. (BONI, 2015, p. 33).

A Rede La Salle no Brasil cresceu na consciência existencial de que os Irmãos e os Leigos partilham a mesma missão e juntos são construtores do Reino de Deus, no que se refere à educação humana e cristã. Alegra-nos ver que, gradativamente, estamos apostando nos Leigos, reconhecendo o seu lugar e dando-lhes o espaço necessário para que, juntamente com os Irmãos, concretizem a educação de qualidade.

7.1.4 O educar, o cuidar e o formar ao longo da vida

Ao refletir sobre o educar, o cuidar e o formar ao longo da vida, constatamos a contemporaneidade do Ideário Educativo Lassalista, pois desde a origem do Instituto a preocupação com o cuidado do aluno e com a oferta de uma educação que prepara para a vida foi e continua sendo o mote orientador das práticas educativas.

Olhar para o nosso aluno com carinho, atenção, preocupação e confiança é o combustível que move a nossa ação diária. Valorizar as experiências de nossos educandos é uma das muitas formas de dizer o quanto são importantes e o quanto desejamos o seu sucesso, motivando-os para que cresçam em sabedoria, conhecimento, valores e princípios que façam diferença em nossa sociedade, afirma a Diretora do Colégio La Salle Dores, de Porto Alegre/RS, Fabiane Franciscone. (BONI, 2015, p. 26).

Assim, a visão de pessoa é constituída nos níveis físico, psíquico e espiritual, desenvolvendo as potencialidades do afeto, da inteligência e da vontade. Isso envolve os princípios de que o conhecimento é um processo de construção pessoal e coletiva que envolve as relações fraternas e solidárias, a qualificação dos agentes educativos, a inovação em práticas pedagógicas e o respeito à diversidade.

Hengemüle (2013, p. 21-22) destaca alguns pressupostos de La Salle que devem ser observados no processo educacional:

- Cuidar das primeiras impressões a deixar nos educandos e ajudá-los a desenvolverem, desde pequenos, hábitos saudáveis.
- Formar integralmente, cultivando a inteligência do aluno, atingindo sua dimensão afetiva e exercitando sua vontade, orientando-o na aplicação à vida concreta daquilo que aprendeu.
- Ser eficaz na ação junto aos alunos, realizar trabalho útil, frutuoso. Um dos indícios da busca desta eficácia é o aproveitamento integral do tempo de que os educandos dispõem na escola.
- Conhecer o aluno distintamente, para discernir o modo de trabalhar com ele. Em outros termos, para poder adequar o ensino e a relação com ele.
- Nesta adequação, ao trabalhar com os pequenos, ter cuidado particular com a linguagem: concretude, clareza, acessibilidade.
- Manifestar ao aluno amor concreto, expresso em palavras e gestos perceptíveis, reveladores do cuidado criativo pelo seu bem. Sabendo, contudo, que tal amor não significa ausência de firmeza nas exigências e na luta contra o mal.
- Acompanhar os alunos na leitura, corrigindo-os quando erram. Diariamente, dar-lhes o catecismo e levá-los à celebração eucarística. Fazer a reflexão na parte da manhã e o exame de consciência ao final das aulas da tarde. Nada reter dos alunos. Velar constantemente sobre eles.
- Falar o mínimo e fazer trabalhar o máximo. Não fazer acepção de pessoas. Corrigir da forma indicada.

La Salle utilizava a expressão “ensinar a bem viver” para dizer que os professores precisavam ensinar conteúdos possíveis de serem utilizados na vida prática, que os conteúdos os levassem a ter uma vida mais digna e chegassem à salvação. Para La Salle, ensinar a bem viver era dar qualidade à educação oferecida nas escolas, o que não deixa de ser uma inovação pedagógica de sua época. Os conteúdos eram ministrados com o intuito de fazer com que os alunos tivessem condições de se autogerirem na vida.

Nesse contexto, o educador é considerado “embaixador” de Jesus Cristo, isto é, representante de Jesus Cristo frente aos educandos, o que o leva a ser uma referência para os seus educandos.

Com efeito, de um lado, o dia a dia do professor é tecido de atividades muito concretas, até rotineiras: estudar e ajudar o aluno a aprender. [...] Mas, de outro lado, e por trás e por dentro de todas estas coisas reais, concretas, quotidianas, de rotina, existe, no interior do mestre sonhado por La Salle, uma mística, uma fonte de sentido, de entusiasmo, de eficácia e de persistência. Ele vive um “realismo místico”, exerce a sua profissão à luz e sob o impulso de sua fé cristã. (HENGEMÜLE, 2013, p. 23, grifo do autor).

O educador lassalista preocupa-se com o todo da pessoa, não somente da dimensão intelectual do educando, pois eles não são máquinas sem sentimentos. A todo momento o educador é convidado a proporcionar aos educandos momentos que os façam crescer, desenvolver habilidades e competências, refletir e tomar decisões direcionadas ao aprendizado com coerência. Portanto, a comunidade educativa lassalista é um espaço de aprendizagem de valores e princípios que se perpetuam para toda a vida do estudante.

O educador precisa conhecer o seu educando, razão pela qual a Proposta Educativa Lassalista defende a concepção de uma educação integral e prepara para a vida. A forma de educar baseia-se na firmeza e na ternura, respeitando o ritmo do aprendizado do educando. Nesse sentido, Hengemüle (2013, p. 18-19) explica que La Salle compreendia que o educador tinha “múltiplas tarefas”, a saber:

Ajudar o aluno a salvar-se, educando-o na fé e formando-o na piedade. Levá-lo ao conhecimento e ao amor de Deus e de Jesus Cristo. Fazê-lo entrar na estrutura da Igreja. Afastar dele tudo o que possa corrompê-lo. Corrigi-lo e fazê-lo voltar ao bem se dele se desviou. Instruí-lo na doutrina religiosa e ensinar-lhe a prática das normas de vida e das virtudes cristãs. Ao mesmo tempo, prepará-lo à vida cidadã e ensinar-lhe as matérias profanas que o colocarão em condições de bem se empregar.

Para o êxito do educador no cumprimento dessas tarefas, “são recursos importantes, a qualidade de suas relações com o aluno e a sua forma modelar de ser (HENGEMÜLE, 2013, p. 19), sendo uma das “insistências” de La Salle

[...] a obrigação de o mestre “tocar e conquistar o coração” de seus educandos. Segundo o Patrono do Magistério, para chegar às almas e produzir nelas resultados, um dos melhores meios é a amabilidade, a aliada à oração e à sabedoria, esta última entendida como habilidade, lucidez e prudência no relacionamento educativo. Meio fundamental para o professor educar é também seu exemplo de postura e de prática do bem. La Salle ensina que a edificação e o bom exemplo constituem a primeira obrigação do professor com seus alunos. E isso porque “o exemplo impressiona muito mais o espírito e o coração do que as palavras”, particularmente no caso de se educar crianças. (HENGEMÜLE, 2013, p. 19, grifo do autor).

Diante disso, a organização dos ambientes educativos também precisa refletir o cuidado que se tem tanto com os alunos quanto com todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa, de forma que se sintam acolhidos e valorizados. Todos os integrantes da comunidade educativa são mobilizados a fortalecer laços de fraternidade, construindo relações fraternas de convivência e de promoção do outro, que favoreçam a construção do conhecimento que forme pessoas críticas e conscientes, solidárias e fraternas. De acordo com a entrevista concedida pelo Irmão José Kolling à Revista Integração:

Por experiência própria e por referência às pesquisas das diversas ciências, há consenso de que em um ambiente psíquico de acolhida, de respeito fraterno e de amorosidade, as aprendizagens se intensificam, motivam, desafiam os aprendizes a desenvolverem todo o seu potencial. Já em ambientes de muita tensão, desrespeito, competição e pressão, os aprendizes tendem mais a se enfermar e a desenvolver mecanismos de defesas, que desfocam do processo de humanização e de convivência respeitosa das singularidades. Todo o esforço dos gestores e dos adultos no espaço escolar deve voltar-se em cultivar um ambiente em que se respeite e se aprenda com as singularidades de cada partícipe. (BONI, 2015, p. 9).

As Instituições Educativas Lassalistas buscam se revitalizar constantemente, de forma que os espaços e ambientes educativos favorecem para que todos que as frequentam sintam-se cuidados, respeitados e mobilizados para a construção do conhecimento, o desenvolvimento e a vivência dos valores humanísticos.

Indo de São Paulo para o Rio Grande do Sul, encontra-se o município gaúcho de Sapucaia do Sul, onde a atuação da Escola Fundamental La Salle foca-se na importância do aluno como agente solidário, sensível às injustiças e às desigualdades sociais, comprometido com a transformação da localidade em

que está inserido. Dessa forma, desenvolve seu currículo a partir dos fenômenos e das problemáticas da comunidade, buscando, por meio dos projetos das salas temáticas, contribuir com a superação dos desafios em um ambiente instigador. Cada sala foi organizada em sua estrutura física e pedagógica a partir de um tema conforme o ano/ciclo em questão, possibilitando ao aluno desenvolver projetos de pesquisa, conforme áreas e problemáticas de seu interesse. “Esses projetos integram todos os sujeitos participantes para que ocorra a troca de conhecimentos constantemente. Durante o ano letivo, os alunos são desafiados, motivados, orientados e mediados a escreverem seu projeto de pesquisa com vistas a pensarem em estratégias para que tais projetos revertam em algo concreto para a sociedade”, explicou a Diretora da Escola La Salle Sapucaia. (BONI, 2015, p. 27).

Os símbolos e rituais que remetem à espiritualidade e viabilizam a vivência dos valores humanísticos são elementos importantes nesse ambiente. Os valores, compreendidos como o conjunto de crenças fundamentais que cada pessoa e sociedade possui, norteiam os modos de ser e agir do indivíduo e dos grupos. Os valores morais (conceitos, juízos e pensamentos que são considerados “certos” ou “errados”) e éticos (o melhor modo de viver ou agir em sociedade de modo geral), por exemplo, influenciam e afetam a vida das pessoas e dos grupos, pois constituem o conjunto de regras estabelecidas para a convivência dentro de um determinado contexto. Tais valores vão sendo construídos no decorrer da vida de cada pessoa, e a família e as instituições educativas são primordiais nesse processo.

7.1.5 A inclusão social por meio de uma Educação Inclusiva

La Salle criou diversas instituições de ensino para atender às necessidades de sua época, como as escolas primárias para os filhos dos artesãos e dos pobres, a escola dominical para jovens que durante a semana estavam ocupados com o trabalho para a subsistência pessoal e familiar, e os internatos para as famílias que tinham condições de pagar os estudos.

A preocupação com os mais necessitados sempre esteve presente na trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, sendo o serviço educativo a pobres sua prioridade. Para tanto, a Rede La Salle, tanto por meio de suas Comunidades Educativas, Centros de Assistência Social e Fundações quanto por intermédio de parcerias em causas sociais, busca contribuir com aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Um jogo beneficente no Estádio Beira Rio, em Porto Alegre/RS, recebeu mais de 35 mil pessoas em 27 de dezembro. Lance de Craque: Um Gol pelas Crianças, iniciativa idealizada pelo atleta Andrés D'Alessandro, reuniu atletas reconhecidos de países sul-americanos e contou com o apoio da Rede La Salle. O dinheiro arrecadado com a partida foi dividido entre cinco instituições que dedicam esforços na construção de um cenário melhor para crianças e adolescentes que se encontram em situações diversas de vulnerabilidade: AACD, Fundação O Pão dos Pobres de Santo Antônio, Educandário São João Batista, Centro Social Padre Pedro Leonardi e Casa Aberta. (NASCIMENTO, 2015, p. 23).

Percebemos que a Pedagogia Lassalista procura resgatar e fortalecer as práticas da boa convivência, do respeito ao outro, e pela diferença, primando por uma educação inclusiva.

Em janeiro de 2003, através da Lei 10.639, o governo determinou a obrigatoriedade de os currículos abordarem a história afro-brasileira, garantindo a valorização das matrizes africanas que formam a diversidade cultural de nosso país. Essa nova visão originou, a partir de 2013, no Colégio La Salle Santo Antônio, de Porto Alegre/RS, uma atividade multidisciplinar integrante do Dialo'Artes. Esse projeto é uma iniciativa de leitura que prevê a interação dialógica entre a realidade cultural preestabelecida e a reconstrução dessa mesma realidade feita pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A História, a Geografia, o Ensino Religioso, a Língua Portuguesa e a Educação Artística são as disciplinas que integram essa atividade. A Educação Lassalista entende que nenhuma diferença deve turvar as relações entre os povos, a partir da igualdade baseada na fraternidade. Os trabalhos elaborados pelos estudantes antonianos a partir dessa nova perspectiva serão compilados em um livro, cujo lançamento e sessão de autógrafos ocorrerão na Feira do Livro de Porto Alegre, neste ano. (ESTUDANDO... 2014, p. 42).

Os alunos do Pré 1 do La Salle Medianeira, de Cerro Largo/RS, estudaram uma importante obra artística brasileira: o quadro "Operários", de Tarsila do Amaral. Assim como a artista, que revolucionou as artes plásticas no país abordando temas universais, mas com um olhar bem brasileiro, as crianças fizeram uma releitura sob o aspecto das diferenças de etnias. "Eles perceberam o quanto as pessoas são diferentes e como essa diversidade traz beleza e enriquece nossa cultura", contou a professora Tatiele Scher. O trabalho integra o projeto O Bonito é Ser Diferente, que busca observar o modo como as pessoas se distinguem e contribuem com a sociedade. (NOSSA..., 2014, p. 48).

Nas Comunidades Educativas de Educação Básica, como exemplificamos na sequência, várias situações de aprendizagem são propostas e desenvolvidas com os estudantes a fim de que possam compreender, experienciar e interiorizar a vivência de valores e de gestos solidários:

[...] o projeto Rota Cultural, desenvolvido pelo Colégio La Salle Lucas do Rio Verde/ MT, oportuniza de forma gratuita à comunidade atividades como aulas de dança contemporânea, ballet, canto e aprendizagem de instrumentos musicais. A iniciativa tem o apoio de empresas locais, e os estudantes que

se destacam podem fazer parte do Grupo Rota Cultural. O conjunto frequentemente é convidado a se apresentar em aberturas de eventos, em diversas celebrações no La Salle e em outras escolas, com festivais organizados pelos estudantes e por professores envolvidos no projeto. (BONI, 2015, p.17).

Com o Projeto Diversidade, o Colégio La Salle Brasília/DF desenvolve uma reflexão sobre a interação social e seus valores. Os alunos convivem com as diferenças por meio da leitura e da interpretação do livro “Nariz de Batata”, da autora Tânia Loureiro Peixoto. O principal objetivo desse trabalho é mostrar a riqueza da diversidade e a necessidade de respeitar o próximo. É a educação transformando pessoas! (DIVERSIDADE... 2015, p. 46).

No Colégio La Salle Águas Claras/ DF, o Projeto Amigo de Valor é uma das propostas da iniciativa Valores no Cotidiano da Educação Infantil, que visa cultivar os princípios humanos e morais de forma lúdica e interativa na formação integral dos estudantes. O Infantil 3 “A” Integral confeccionou um boneco com necessidades educacionais especiais, cujo principal objetivo é trabalhar a inclusão em sala de aula e despertar nos estudantes sentimentos e atitudes como afetividade, carinho, respeito, amor, responsabilidade, companheirismo e união, entre outros. (PROJETO... 2014, p. 44).

Restrepo (2006, p. 138) salienta o desafio que se coloca às Comunidades Educativas Lassalistas de Ensino Superior:

En un mundo donde las mayorías son pobres, la universidad lasallista es tanto más lasallista en cuanto su investigación, su docencia o su extensión encuentren su razón de ser y su finalidad última en un compromiso a favor de los más pobres del país en la cual se encuentre inmersa. Se trata de pensar la accesibilidad de los más pobres a nuestras universidades y la presencia de nuestras universidades en los proyectos educativos populares. Decir educación superior lasallista no es otra cosa que decir con hechos que ella está comprometida con los más pobres de nuestros países.

Nessa perspectiva, as Comunidades Educativas Lassalistas de Ensino Superior assumem o compromisso de se inserirem no tecido social, realizando ações de Responsabilidade Social que contribuam para a formação integral dos acadêmicos, seja por meio de atividades complementares e/ou pelo serviço voluntário.

A Faculdade La Salle Caxias do Sul/RS, ciente de seu papel cidadão, praticou a solidariedade, oportunizando um momento de alegria e cultura para as pessoas que mais precisam. Com o apoio de parceiros, levou ao espetáculo três entidades cujo pilar é ajudar a comunidade e promover a inserção social. As organizações contempladas foram: Projeto Pescar Consolação, Projeto Mão Amiga e Casa de Apoio Viva Rachel. (EXPERIÊNCIAS..., 2015, p.14).

Em sua trajetória, o Unilasalle também tem viabilizado projetos que promovem a transformação social, uma de suas prioridades por meio de um processo transversal nos Projetos Pedagógicos dos cursos. São espaços de intervenção e de contribuição para a sociedade. “Os acadêmicos realizam atividades complementares ao currículo e às atividades acadêmicas por meio

de ações de voluntariado e de projetos sociais como o UNATI, o Centro Saúde Escola, os atendimentos jurídicos e psicopedagógicos”, disse Vera Ramirez. (BONI, 2015, p. 27).

O ano de 2012 é um marco singular para as IES Lassalistas do Brasil na dimensões da Solidariedade e do Voluntariado. De 14 janeiro a 3 de fevereiro, um grupo de doze pessoas - nove acadêmicos e três colaboradores - estiveram em Beira, Moçambique, atuando na Escola La Salle João XXIII e no Centro de Assistência Social, sempre em sintonia, convivendo com a comunidade religiosa de Beira. (SELBACH, 2012, p. 34).

Os Centros de Assistência Social mantidos pela Rede La Salle direcionam sua ação educativa especialmente para aquelas populações em situação de vulnerabilidade social, tal como demonstram os fragmentos:

[...] os centros assistenciais de altamira e uruará tiveram início de suas atividades como obras de serviço educativo aos pobres entre os anos de 2007 e 2008. Estão inseridas na região da Transamazônica, mas cada uma com suas particularidades [...] Os serviços desenvolvidos pelos Centros Assistenciais de Altamira e Uruará são referências não apenas nos municípios onde estão situados, mas também pela região da Transamazônica, pela seriedade, eficiência e carisma com que conduzem seus projetos. Os projetos desenvolvidos nessas unidades são estruturados pelos seguintes focos de atuação: cultura e lazer, qualificação profissional, assistência educacional, assistência de saúde e atendimento de pessoas da terceira idade. Tudo isso visando à promoção e valorização das pessoas, na criação e no fortalecimento de vínculos, no protagonismo social, na participação da família e da comunidade e na promoção da cidadania. Juntas, essas obras já atenderam a aproximadamente 20 mil pessoas, representando 14% do quantitativo populacional de Altamira e Uruará. (OLIVEIRA, 2015, p. 67).

[...] a Obra Assistencial Lassalista em Zé Doca, no Maranhão, transformou-se em Colégio La Salle. Após anos ofertando aulas de reforço, cursos de EJA e atividades variadas, partiu para a educação formal. O foco no atendimento aos mais humildes mantém-se na unidade, que visa ser uma referência na educação local. (BONI, 2015, p. 26).

O Centro de Formação La Salle, de Uruará/PA, neste ano de 2015 renovou sua parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social/CRAS – Centro de Referência da Assistência Social para a realização de cursos livres gratuitos, que têm sido um sucesso na região. Dessa forma, firmou também uma nova parceria com a Casa de Damas da Fraternidade Estrela do município, local onde foram ofertados os cursos de Depilação à Cera Caseira e de Design de Sobrancelha com Henna, beneficiando 40 jovens e senhoras. Os cursos livres têm em média a carga horária de 60h e são destinados a jovens e adultos com idade a partir de 16 anos, que têm como objetivo central geração de trabalho e renda. Os grupos são distribuídos em projetos de áreas diversas, como: Criação & Arte; Preparação para o Mercado de Trabalho; Inclusão Digital; Educação e Cidadania; e Saúde & Bem-Estar. O Centro de Formação La Salle este ano ofertou 29 turmas de cursos livres, totalizando 543 usuários beneficiados. (PEREIRA, 2015, 116, p. 62).

O Centro de Assistência Social La Salle, de Niterói, Canoas/RS, passou a organizar-se pedagogicamente por semestre. Os processos de matrículas passaram a ocorrer mediante edital e em quatro etapas: divulgação do edital, inscrição, seleção e matrícula [...] A pesquisa socioantropológica possibilitou

compreender mais a condição social dos beneficiários do Centro de Assistência. (ROXO, 2012, p. 53).

A Fundação La Salle, localizada na cidade de Canoas/RS, em parceria com diversos segmentos sociais, realiza projetos e ações diversas que contribuem para a inclusão social de crianças, jovens e adultos.

A transformação começa com oportunidades e simboliza que a mudança social pode começar na proposição de ações simples que, uma vez desenvolvidas com critérios de qualidade, podem transformar realidades pessoais e coletivas. O oferecimento de um curso profissionalizante a um jovem, o acolhimento de mulheres em situação de vulnerabilidade, a análise de dados referentes à segurança social, o oferecimento de práticas esportivas diversas, a organização de concursos públicos com base na ética e na transparência são algumas das oportunidades proporcionadas pela Fundação La Salle. Recentemente, a instituição se lançou a um novo desafio de trabalho, dando continuidade às parcerias realizadas com as organizações públicas municipais. Atualmente, é responsável pela gestão do Trabalho Social de cinco empreendimentos do programa Minha Casa Minha Vida, junto às cidades de Canoas e Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul. O trabalho tem como principal objetivo desenvolver um conjunto de ações informativas e educativas que possibilitem o exercício da participação e organização da população para a sustentabilidade e a gestão dos empreendimentos, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida das famílias. Entre as ações da Fundação La Salle estão a realização de visitas domiciliares, reuniões com os beneficiários, entrega de materiais educativos e informativos, além da articulação com órgãos municipais e federais que acompanham os projetos. Conta com equipes formadas por assistentes sociais, psicólogas, sociólogas, biólogas e educadoras sociais. Os cinco empreendimentos coordenados pela Instituição envolvem diretamente mais de mil famílias. (HAUNAUER, 2015, p. 34).

A Fundação Pão dos Pobres é uma instituição que oferece a inclusão e inserção sociais a quase 300 crianças e jovens por meio do Centro de Atendimento Integral (CATI), e neste ano de 2016 celebra-se 100 anos de presença da Rede La Salle na gestão desta fundação. Em 2015 foram oferecidos vários projetos em parceria com outras instituições, entre elas: Oficina de Tênis – parceria Fundação Tênis; Projeto Horta – parceria Rotary e Rotaract alto Petrópolis; Projeto-Piloto Promoção de Competências Sociais e Emocionais – Voluntária psicóloga Cloá; Projeto-Piloto HUGBY – voluntários do Clube San Diego; Projeto Tradições Gaúchas – parceria CTG Estância da Azenha; Projeto Docer Amor – ação Dia das Crianças; Oficina de Teatro – parceria com voluntárias da UFRGS; Projeto-Piloto Skate – parceria Rotary Beira-Rio; Projeto EducALL; Projeto Saúde no Olhar; Oficina Capoeira, voluntário Professor Sorridente; Oficina de Dança – parceria voluntária Professora Rita; Projeto Arte Tampa – parceria com a logurteria Frozen; Oficina de

Xadrez – Voluntário Antônio; Projeto-Piloto Identidade e Teste Vocacional – voluntárias psicólogas Cristina e Carolina; Projeto nas Trilhas da Cidadania, da ONG Parceiros Voluntários. (FUNDAÇÃO PÃO DOS POBRES, 2015, p. 2).

7.1.6 Investimento na formação dos Irmãos e demais colaboradores lassalistas

La Salle dedicou-se à formação de professores, particularmente para aqueles que atuavam na educação rural; iniciou o ensino profissional; abriu escolas de aplicação para exercitar os candidatos ao magistério sob a orientação de um supervisor; e lutou para elevar o prestígio do magistério.

Hoje, espalhados por todos os continentes [...] educadores e educadoras se inspiram nas práticas vividas e, sobretudo, nos princípios defendidos nos inícios da obra lassaliana. E é normal que, entre eles, a inclinação mais espontânea seja a de fazer de João Batista de La Salle uma leitura eminentemente positiva e atribuir-lhe ideias e, sobretudo, usos que só mais tarde e até bastante mais tarde se puderam tornar, e efetivamente se tornaram, realidade. O mais importante nisso é que esses educadores e educadoras querem, com intensidade maior ou menor, atualizar adequadamente no mundo de hoje as intuições originais de La Salle. Mas para fazê-lo autenticamente não se há de partir do que se acha que La Salle pensou e fez ou se gostaria que ele tivesse pensado ou feito. É preciso procurar saber, tanto quanto o permite a história, quais suas intuições criativas e como as concretizou dentro das condições de seu tempo. É necessário tomar conhecimento, o mais precisamente possível, do que ele realmente entendia por educação, com que finalidade a praticava, a quem a destinava, como a caracterizava, e com que mediações a levava a efeito (HENGEMÜLE, 2007, p. 12).

Um dos modos de se assegurar que a Identidade e a Missão Lassalistas se mantenham presentes, tanto nos projetos e formas de organizar o cotidiano quanto nas ações educativas, é o necessário investimento na formação daqueles que atuam nas Comunidades Educativas, tanto educadores como técnico-administrativos, conforme assinala Franz (2006, p. 36).

Es importante asegurar que las personas que contratemos entiendan nuestra misión. Los docentes que traigamos a nuestras instituciones no sólo deben demostrar competencia en su campo específico, sino también deben formar un nexo emocional y espiritual con nosotros en La Salle. De igual forma, el personal que se requiera debe estar comprometido a varios niveles con la misión lasallista de la escuela. Claramente, la gente reconoce a una institución lasallista no sólo por los letreros de la entrada, sino también por la forma de interacción de individuos dentro de la institución. La hospitalidad, la honestidad y ambiente de apoyo a los alumnos prosperan en lugares de este tipo. Para conservar una abundancia de tales características, continuamente debemos dar los pasos necesarios para asegurarnos de que las instituciones lasallistas

demuestren valores y acciones apropiadas, tanto en lo general como en lo profundo. (FRANZ, 2006, p. 36).

A Rede La Salle, preocupada com a formação continuada dos Irmãos e Colaboradores Lassalistas, em 2012 instaurou um processo de construção coletiva de instrumentos balizadores para esta formação continuada. Um documento teve o foco dos destinatários os Irmãos e outro os Educadores Lassalistas.

O prefácio do Plano de Formação dos Irmãos, assim se expressa ao se referir ao conteúdo desse Plano:

A atenção especial à formação é uma marca da presença lassalista no mundo. Sempre houve casas próprias para tal, com responsáveis designados para essa função e com uma programação centrada em duas vertentes: a pessoa do Irmão e a dimensão apostólica. Hoje, a isso chamamos de mística e profecia. Ainda que as etapas formativas não se tenham beneficiado de uma explicitação tão ampla e diferenciada como hoje, sempre houve a consciência responsável da progressividade, da capacidade de decisão e a preocupação apostólica. É o espírito de fé (ser) e zelo (agir) em contínuo processo, fazendo com que a Consagração e a Comunidade sejam vividas em unidade com a Missão, em vista da fidelidade ao Reino de Deus e com atenção aos novos tempos e às necessidades atuais (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 4).

A Rede La Salle, por meio da Província La Salle Brasil-Chile, com o intuito de qualificar processos e procedimentos no seu quadro funcional, elaborou um plano de formação continuada dos educadores lassalistas designado Plano de Formação dos Educadores Lassalistas. Isso podemos perceber nas citações que seguem:

Educadores(as) – Irmãos, docentes, funcionários – participam, nas suas funções específicas, da proposta pedagógica de uma formação educativa movida pela fé, pela transcendência e pela atenção à pobreza, não só na sua dimensão material, mas também nas dimensões espiritual e existencial, que trazem apelos expressivos à história contemporânea. Portanto, participar das comunidades educativas lassalistas requer um itinerário formativo que implica em estudar, aprofundar, viver e atualizar continuamente os seus fundamentos, para assumi-los com consciência e convicção, prosseguindo e consolidando o legado do seu Fundador. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 5)

A Província La Salle Brasil-Chile, sempre preocupada com a formação continuada do Educador e da Instituição Lassalista, buscou, na construção do instrumento Plano de Formação do Educador Lassalista, ampliar os meios adequados para formação e engajamento no espírito e na missão, em consonância com os ideais institucionais. Além disso, apoiou-se em modelos educacionais contemporâneos, ancorados no contexto de cibercultura. (MARTINS, 2015, p. 30).

Além disso, o investimento na formação se efetiva por meio da promoção de Encontros que reúnem os educadores lassalistas das diversas Comunidades Educativas, incentivo financeiro para a realização de cursos em nível de extensão, de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, dentre outros.

Com o tema central “A Inovação na Educação: reflexões necessárias para competências, habilidades, resultados e excelência”, o Encontro Provincial de Educadores Lassalistas 2015 da Rede La Salle iniciou no dia 9 de maio, no Colégio La Salle Lucas do Rio Verde/MT. Tendo por objetivos partilhar experiências, integrar educadores e qualificar processos, o Encontro em Lucas do Rio Verde, no Mato Grosso, oportunizou palestras, reflexões, celebrações eucarísticas, dinâmicas, debates e troca de experiências a partir da apresentação de cases. Este ano, as Comunidades Educativas puderam pensar sobre a importância das novas tecnologias em sala de aula, e sobre como se preparar para esse avanço. (BONI, 2015, p.19).

De acordo com a entrevista concedida pela Profa. Vera Melis Paolillo à Revista Integração:

A formação continuada dos professores, gestores e de toda a equipe escolar fará a diferença em qualquer plano educativo. São as pessoas que colocam em prática os ideais, as propostas e as metas desejadas por uma Rede que reflete um compromisso social. Entretanto, formação continuada deve contemplar as necessidades dos grupos atendendo suas demandas e supervisionando suas práticas. Neste processo contínuo de formação/atualização profissional, cria-se um espaço para que professores troquem experiências diferentes e informem-se sobre os fundamentos legais, princípios e práticas baseados nos documentos oficiais que regulamentam a educação brasileira e os princípios educativos da Rede La Salle. Estes momentos também contribuem para a promoção de discussões orientadas sobre as tarefas a distância, metodologias e construção de rotinas escolares, como um método organizacional com propósitos acadêmicos. Para tanto, cabe aos gestores planejar todas as atividades que são oferecidas, monitorar e observar o cotidiano de cada professor para que o apoio individual e coletivo seja efetivo e eficaz em sua docência. (BONI, 2015, p.10).

Assim, é muito importante salientar e destacar, em relação à Missão Educativa Lassalista, que sua vitalidade e garantia devem considerar, entre outros, os seguintes critérios:

- a) a qualidade humana e profissional dos educadores e colaboradores na realização de seu trabalho;
- b) a convicção de que a dedicação à educação humana e cristã é vocação, antes que profissão;
- c) a atenção, próxima e sem diferenças, a ser dada a cada estudante de nossas Comunidades Educativas, em especial aos mais necessitados;

- d) a participação, ativa e comprometida, dos estudantes em sua própria formação;
- e) a oferta de formação religiosa explícita a todos os integrantes da Comunidade Educativa, como os estudantes, pais, educadores, colaboradores etc.;
- f) a qualidade das relações humanas entre todos os integrantes da comunidade educativa;
- g) a escola como espaço de inclusão social; e
- h) a consciência da presença amorosa de Deus no educar e no aprender.

As Instituições Lassalistas foram, desde suas origens, instituições pioneiras no campo da educação. Por isso, é necessário continuar investindo na formação de Irmãos e Leigos para que sejam capazes de imprimir um novo impulso às Escolas Lassalistas. É preciso despertar nos educadores e educandos a curiosidade e o desejo de participarem mais profundamente nos processos e procedimentos das Comunidades Educativas. Sem dúvida, é necessário continuar, como Rede, a realização de ações em conjunto para mantermos viva entre todas as Comunidades Educativas a chama do pioneirismo e da excelência acadêmica, através da formação permanente de todos os que fazem parte da Rede.

As Instituições Educativas Lassalistas podem e devem oferecer instâncias de aperfeiçoamento tanto no campo da formação da pessoa, quanto na filosofia e pedagogia lassalistas, bem como nas formas de trabalhar os conteúdos programáticos. Um educador de qualidade, sem dúvida, produz qualidade no seu campo de atuação. Novamente, reiteramos o compromisso das IES Lassalistas em relação à formação de professores, seja ela no âmbito da formação inicial ou continuada.

7.1.7 A formação dos gestores educativos

La Salle acompanhava a gestão das escolas de forma sistemática e contínua. A gestão escolar constituía uma dimensão e um enfoque de atuação que objetivavam promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos pedagógicos

e administrativos da escola. La Salle orientava os gestores para que a aprendizagem dos alunos fosse efetiva, de modo a torná-los capazes de enfrentarem adequadamente os desafios da sociedade de sua época. Em Hengemüle, podemos perceber como era feito o acompanhamento das escolas de La Salle:

La Salle acompanhava pessoalmente a todas as escolas, visitando-as e recebendo periodicamente informações pelas cartas enviadas a ele pelos Diretores responsáveis por elas e por cada Irmão que nelas trabalhava. Quando o número delas aumentou, e ficou mais difícil acompanhá-las pessoalmente, designou dois “Visitadores” para, em seu nome e com tarefas por ele definidas, marcar presença junto a elas. (HENGEMÜLE, 2007, p. 248, grifo do autor).

La Salle tem bem claro o que cabe ao gestor, isto é, estabelecer o direcionamento capaz de sustentar e dinamizar a educação de qualidade na escola. Sem este esforço e visão do gestor, muitas energias são desperdiçadas e não se obtêm os resultados desejados. O enfoque que La Salle imprime ao gestor escolar é de uma pessoa que acompanha os processos administrativos e pedagógicos da escola, e o desempenho do aluno em sala de aula.

Na sociedade contemporânea, a perenidade das Comunidades Educativas Lassalistas depende sobremaneira dos modos de governança da educação, nos seus âmbitos macro (Instituto, Províncias/Mantenedoras) e micro estrutural (em cada Comunidade Educativa). As constantes transformações, especialmente no cenário econômico e da legislação vigente, requerem dos gestores lassalistas ações pautadas em conhecimentos, técnicas e procedimentos específicos da área da gestão, e que lhes viabilizem gerir as Comunidades Educativas de modo estratégico e autossustentável.

Os encontros com as Equipes Diretivas da Educação Básica têm como objetivo principal a unidade de ação entre as Comunidades e a busca de novos caminhos para que a Missão Lassalista continue sendo significativa hoje. Procuramos a sintonia entre o ideal de nossa Proposta Educativa e o desejo das equipes de cada Colégio e da Província”, considera o Diretor de Gestão, Ir. Olavo José Dalvit. Um dos destaques desse período foi o início do planejamento estratégico das Comunidades Educativas de Educação Básica, um instrumento comum com indicadores de desempenho e de acompanhamento. “O formato que utilizamos não interfere em nossa organização pedagógica lassalista, pois pretende nos ajudar a sermos mais profissionais na forma de acompanhamento daquilo que entendemos como fundamental para se atingir os objetivos institucionais”, completou Ir. Olavo. (BONI, 2015, p. 22).

A educação lassalista ultrapassou as eras pastoril e fabril e se adentrou na era do conhecimento. Nesta sociedade em que vivemos a velocidade é percebida em todos os aspectos que envolvem as pessoas e organizações, sejam elas educativas ou de outra natureza, o que possibilita que tudo aconteça em tempo real. A conectividade é instantânea entre as pessoas e organizações, entre os serviços e produtos, e entre os países mais distantes. A intangibilidade cresce exponencialmente na área econômica e social a tal ponto de nos surpreender a cada dia; e a inovação de um serviço, produto ou processo na cadeia econômica ocorre em intervalos de tempo absurdamente cada vez menores.

Diante desta sociedade do conhecimento tão real, ocorrem mudanças de caráter tecnológico, econômico, social, educacional e religioso, o que exige dos gestores de qualquer organização uma busca incessante por alternativas que gerem crescimento para as nossas comunidades educativas.

Como gestores de instituições educativas, se desejamos que cresçam e tenham perenidade, não podemos ignorar as mudanças que ocorrem ao nosso redor, mudanças estas que afetam o nosso ser, agir e conviver. Parece-nos urgente e necessário nos acostumarmos com a ideia de que o processo de gestão, mais do que a primazia da qualidade, do resultado e da rentabilidade, direcione seu foco para a agilidade, isto é, tempo também dinheiro. Somos interpelados sempre mais para nos adaptarmos às novas demandas e situações que a sociedade nos impõe.

Na verdade, em nossa realidade educacional, no exercício de uma boa gestão, exige-se competência para administrar, gerir, dirigir o novo, a mudança e o imprevisto. Sabemos, também, que a gestão em nossos dias é infinitamente mais complexa e apresenta mais riscos do que num passado recente. E, se vivemos numa sociedade na qual a única certeza é que existe a incerteza, e a fonte segura de competitividade duradoura é o conhecimento, então é necessário munir-nos de informações sólidas para a tomada das decisões.

Para obter os resultados desejados, as habilidades dos gestores de uma organização, mesmo das instituições educativas, devem estar mais centradas na sua capacidade de transformar-se de maneira permanente do que no domínio da estratégia a ser utilizada.

Olhando para a realidade das Instituições Educativas Lassalistas, percebemos que as nossas comunidades educativas necessitam superar certo amadorismo e um

jeito “caseiro” de fazer gestão educacional, o que foi importante num determinado momento histórico, mas que hoje não serve mais. A intuição administrativa e pedagógica que foi útil por um tempo já não é mais suficiente para atender às demandas atuais. É preciso promover inovações nos processos e procedimentos administrativos e pedagógicos das instituições educativas.

Uma boa liderança se fundamenta em bons princípios universais, tais como: justiça, imparcialidade, honestidade, integridade, confiança. Para isso é preciso desenvolver uma cultura de confiança na organização. É preciso acreditar no potencial humano que a organização dispõe. Acreditar que a pessoa é o investimento de maior valor da organização educativa. Muitas pessoas são capazes de realizar muito mais do que seus cargos atuais exigem ou mesmo permitem. O problema é que muitas vezes seus líderes não acreditam nas possibilidades de seus subordinados. Muitas organizações, inclusive as educativas, estão tentando introduzir novas tecnologias e uma nova linguagem na delegação de poder, mas o velho paradigma de gerenciamento continua o mesmo. Podemos afirmar que não existe liderança centrada em princípios sem líderes centrados em princípios. A liderança centrada em princípios cria espaço para a confiança. Construir confiança significa aceitar a possibilidade de abuso e traição. Para construir confiança não existe um método rápido e fácil. Simplesmente, não é possível modificar uma cultura corporativa num fim de semana. Todo o crescimento real e todo o progresso evoluem passo a passo, para isso é preciso dar tempo ao tempo. Tanto as pessoas como as organizações educativas não são mecânicas, elas são orgânicas. Vivem e crescem. Nós precisamos criar as condições certas, o clima adequado para o crescimento e a oportunidade da confiança e da mudança, onde todos os integrantes da organização educativa se empenhem para a construção da comunidade educativa.

Na Revista Integração, percebemos o quanto a Rede La Salle está preocupada com a formação de seus gestores e educadores.

Para que o ano letivo comece com sucesso nas Comunidades Educativas de Educação Básica, há um planejamento anterior realizado por meio de encontros que reúnem educadores e equipes diretivas. Esses momentos são as Jornadas Pedagógicas, oportunidades para discussão de propostas, aprimoramento do fazer pedagógico e traçar perspectivas conjuntas. Nesse ano, as Escolas tiveram a missão de realizar um estudo aprofundado da Proposta Educativa Lassalista e, a partir desse, guiar atividades e projetos para 2015. “A intenção das Jornadas é, além da formação e integração, possibilitar que os educadores se aperfeiçoem naquilo que se entende como

prioridade para o ano”, disse Rosemari Fackin, da Assessoria Educacional da Rede La Salle. (BONI, 2015, p. 24).

Reconhecemos a importância e o valor da tradição, da marca para enfrentar o mundo competitivo. Mas o que vale mesmo são as pessoas e o que elas carregam é que faz a diferença neste mundo competitivo. Isso significa dizer que uma comunidade educativa, hoje, vale pelo conhecimento produzido por suas equipes e por seus profissionais. No entanto, esse conhecimento, além de ser dinâmico, deve ser atualizado, e para isso é preciso buscar a tecnologia que mais se adapta à realização da aprendizagem continuada.

O relato constante na Revista Integração (BONI, 2015, p. 29) sinaliza para quanto as instituições educativas lassalistas estão buscando atualizar-se e adaptar-se aos desafios do nosso tempo.

Diante deste mundo em contínua mudança, percebemos que está sendo gerada, gestada uma outra forma de gerenciar comunidades educativas. A valorização do capital humano está ganhando espaço para uma nova forma de coordenar ações, de prometer e cumprir promessas.

Esse novo modo de gerenciar comunidades educativas exige que o gestor saia do seu local de trabalho para conversar com as pessoas que fazem parte de sua comunidade educativa, valorizando o trabalho em equipe e o conhecimento das pessoas. Encontrar um novo modo de gerenciar o conhecimento e a tecnologia será a porta de entrada para repensar o futuro das comunidades educativas. É possível conquistar novos conhecimentos e novas tecnologias, mas também é preciso preservar os valores do coração e da dignidade humana. O futuro diferente que todos nós almejamos depende da razão e do coração; da competitividade e da colaboração; do lucro e da solidariedade; dos dados e das informações; do conhecimento e da sabedoria; da dúvida e da certeza; da ordem e do caos; do líder e do colaborador; do gênio individual e do trabalho em equipe...

Acreditamos que é necessário repensar o modo de gerenciar as comunidades educativas, e isso significa capacitar novos talentos, pois uma pessoa deve envolver-se no máximo em dois projetos corporativos, se queremos resultados satisfatórios.

Procurar um líder capaz de criar o senso comum dentro da comunidade educativa é um propósito com o qual todos os integrantes da comunidade educativa deveriam se sentir comprometidos. Necessita-se de um líder capaz de envolver as pessoas em uma visão emocionante e loucamente significativa. Alguém que seja

capaz de atrair pessoas para trabalhar com ele. Com esse tipo de liderança, aliada a um propósito claro, será possível repensar o futuro das comunidades educativas e conseguir qualquer coisa para transformá-las em vencedoras.

O momento que estamos vivendo exige dos gestores educativos a busca incessante por alternativas que gerem crescimento para as instituições pelas quais são responsáveis, pois o veloz processo de globalização e as transformações sociais, econômicas e culturais do nosso tempo suscitam novas demandas para o mundo educativo e requerem novas posturas. Esse posicionamento favorece a aliança da indispensável excelência acadêmica com a expansão e a oferta de uma proposta acadêmica e administrativa diferenciada, sem desconsiderar a viabilidade econômico-financeira da instituição educativa.

7.1.8 A família: elemento fundamental na Comunidade Educativa Lassalista

A família é a primeira a ser mobilizada pelas Comunidades Educativas. A legislação brasileira reconhece e valoriza a família como um espaço de formação integral, seguida da escola, das organizações religiosas e demais segmentos sociais. Conforme Menegat:

A família constitui-se na base para o ser humano crescer harmoniosamente consigo mesmo, com o outro e com o transcendente. No transcurso do processo de desenvolvimento da pessoa, no tocante à acolhida, ao cuidado e ao crescimento do ser humano no seio familiar, naturalmente nos deparamos com limitações, e é nesse momento que a escola passa a ocupar um papel importante na formação. Nossa concepção sobre família nos remete à certeza de que nela a pessoa dá os primeiros passos para o desenvolvimento da socialização, passos estes que a influenciarão de forma determinante na vivência em sociedade. [...] Portanto, não podemos falar da família e da escola de uma forma separada. No processo formativo, a relação entre essas duas instituições deve ser de cumplicidade, para que dela resulte o sucesso esperado pelo e para o ser humano. Neste sentido é necessário que a família e a escola se sintam responsabilmente parceiras no processo formativo do ser humano [...] (MENEGAT, 2012, p. 5).

Franz insiste que é necessário envolver os nossos alunos em ações que os comprometam com a transformação social, sendo a primeira transformação a nível pessoal, posteriormente a organização em que atua, desde a organização familiar.

Cada vez más, los alumnos quieren ver que nuestra fe se ponga en acción mediante programas de asistencia social para la comunidad local (y a veces la comunidad regional o nacional). Para ellos, una prueba decisiva de nuestra

sinceridad es nuestro compromiso con la acción social [...] Cada generación tiene sus propias características distintivas. La juventud de hoy se caracteriza por un aumento en su interés y energía para ayudar a los menos afortunados de nuestra sociedad. En muchas de nuestras instituciones lasallistas hay extensos programas de ayuda social para la comunidad local. Los alumnos trabajan cientos de horas ayudando a los pobres y a los necesitados. El grado en el que nos hacemos cargo de los más necesitados es el grado en el que una sociedad se puede considerar a sí misma socialmente consciente. [...] En muchas de nuestras instituciones, las concepciones académicas están enlazadas con acciones en la comunidad local. Los departamentos de justicia criminal trabajan con niños de la calle; los departamentos de administración patrocinan cooperativas de capacitación para los pobres; los estudiantes de derecho brindan servicios gratuitos para los indigentes; los estudiantes de medicina visitan los ancianos enfermos. Cada vez en mayor grado, estos tipos de actividades demuestran que los conceptos académicos tienen una praxis importante en el mundo que nos rodea. Enseñan a nuestros alumnos que la educación confiere una *noblesse oblige* de cuidar a los demás. (FRANZ, 2006, p. 37-38).

Os educadores, profissionais das áreas humanas, deverão estar profundamente comprometidos com a intervenção e prevenção dos problemas que determinam a fragilidade e ruptura dos vínculos familiares, especialmente nos dias atuais, quando se percebe o rompimento dos vínculos familiares e a concepção de família não é a mesma de alguns anos atrás. Mesmo vivendo num contexto tão complexo e difícil, os profissionais da Rede La Salle dedicados à causa das crianças e dos adolescentes, no nosso entendimento, é preciso desenvolver ações objetivas e efetivas que possam se tornar eficientes nesta nova realidade que se impõe. Precisamos favorecer a proteção da família para que ela assuma a sua função de ser protetora dos seus filhos, pois é nesse contexto que se criam ou se rompem vínculos.

O projeto Vovó na Escola vem sendo realizado no Colégio La Salle Xanxerê/SC há oito anos, sempre inovando suas atividades e sendo o ponto alto de integração da família lassalista com as turmas dos terceiros anos do Ensino Fundamental. Esta é uma oportunidade de conscientizar os alunos sobre a importância do respeito que se deve estabelecer perante os avós, além de entender o valor da contribuição dos ensinamentos oferecidos por eles dentro do lar. As atitudes ressaltam a importância dos avós, mesmo os que já se foram, na família e na sociedade como um todo, a partir do resgate da cultura por meio das experiências dos mais vividos, pois são transmissores de sabedoria, cuidado e amizade. Outro ponto é oportunizar aos avós um dia de encontro feliz e descontraído junto aos netos, com troca de carinho, amor e respeito, além da demonstração de gratidão dos pequenos a seus avós pelo muito que já fizeram. Cabe ressaltar que, na atualidade, o papel dos avós na família vai muito além dos mimos dados aos netos e, muitas vezes, eles são o suporte afetivo e financeiro de pais e filhos. Por isso, se diz que os avós são pais duas vezes. (ROSA; BOFF, 2015, p. 40).

[...] o Colégio La Salle Águas Claras/DF promove há seis anos a Semana da Família com uma programação especial. Além de palestras educativas, também é feito o Acantonamento – uma forma de gerar interação entre a

comunidade educativa – e o Dia da Família, com brincadeiras e atividades divertidas. O objetivo é promover interação, comunhão e diversão entre pais e filhos com outras famílias da comunidade lassalista. (FILHO; CASSIANO, 2015, p. 41).

De Thomasis reforça a importância do comprometimento das famílias e dos alunos em ações que levem à consciência social e justiça social.

Los conceptos familiares y esenciales de justicia social, conciencia social y responsabilidad social incitan a los buenos educadores lasallistas a enfocar sus propósitos y objetivos educativos hacia mejorar las vidas de los pobres, los marginalizados y los oprimidos. (DE THOMASIS, 2006, p. 61).

Reconhecemos que não podemos falar da família e da escola de uma forma separada. No processo formativo, a relação entre essas duas instituições deve ser de cumplicidade, para que dela resulte o sucesso esperado pelo e para o ser humano. Neste sentido é necessário que a família e a escola se sintam responsabilmente parceiras no processo formativo do ser humano. Entendemos que escola e família precisam estabelecer uma parceria de cumplicidade capaz de superar qualquer conflito que possa surgir entre elas.

7.1.9 A Proposta Educativa Lassalista

O Ideário Educativo Lassalista resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais. Conforme Hengemüle (2007, p. 12-13),

A educação está fortemente ligada ao mundo das ciências sociais. Para abordar adequadamente este mundo, uma das palavras-chave é: compreensão. E para compreender um personagem do passado como La Salle, uma instituição como o seu Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, uma atividade como o seu trabalho educativo, uma obra escrita como o seu Guia das Escolas Cristãs é fundamental estar a par e ficar atento ao contexto em que esse personagem e essa instituição nasceram, essa atividade foi desenvolvida, essa obra foi redigida. Aliás, é preciso estar a par e ficar atento a um contexto duplo: O externo, constituído pelo entorno político, social, econômico, cultural em que essas realidades se situam. E o interno, referente particularmente à pessoa estudada, e que é formado pelo modo de ela ser, por suas características físico-psíquico-espirituais, sua formação familiar e acadêmico-profissional, o estado de vida e atividades pelas quais optou, as experiências existenciais que a marcaram, a variedade das facetas de seu pensamento e das formas como o exprimiu.

Os princípios da educação, segundo a compreensão de La Salle, foram sendo construídos a partir dos escritos daqueles que conviveram com ele e/ou de biógrafos

que se dedicaram a escrever sobre sua vida e obra, considerando que ele próprio não deixou nenhum texto sistematizado explicitando as características dessa educação (HENGEMÜLE, 2007). Nesse sentido, para Hengemüle (2007, p. 14),

[...] o conhecimento e a compreensão da atuação e do pensamento educativos de La Salle, mais importante que o enquadramento dele sem seu contexto e os informes dos biógrafos, são o que ele mesmo diz, esparsa mas abundantemente, no conjunto de seus escritos.

Desde suas origens, a Educação Lassalista já estava direcionada às questões consideradas emergentes na contemporaneidade sobre a educação de qualidade, compreendida como um direito de todos. Apresenta como diferencial uma Proposta Educativa que objetiva a educação integral e cristã das pessoas, considerando os contextos em que elas se situam e os avanços científico-tecnológicos e didático-pedagógicos.

Visando ao desenvolvimento integral da pessoa, o La Salle Niterói, em Canoas/ RS, oferece atividades, espaços e metodologias diferenciadas em suas práticas pedagógicas, entre eles as Jornadas de Formação. Estas ocorrem na Casa de Retiro da Quinta São José, em Nova Santa Rita/RS. As Jornadas possibilitam a abordagem de assuntos relativos à formação humana e cristã dos estudantes. Inspirados pelo Tema Pastoral da Rede La Salle e pela Campanha da Fraternidade, os alunos refletem sobre o poder de escolha, levando-os a se darem conta dos desafios típicos desta faixa etária. (ENCONTRO... 2014, p. 66).

Em março, foram realizadas no La Salle Peperi, em São Miguel do Oeste/SC, as Jornadas de Formação do Ensino Fundamental Anos Iniciais, turmas do 1º e 2º anos, respectivamente, no período da tarde. Foi produtiva a conversa com os alunos sobre as mídias, seus benefícios e males. Os estudantes mostraram domínio no assunto, já que essa é uma geração que já nasce conectada e vive em uma era na qual a tecnologia é facilitadora da aprendizagem e da aproximação. Depois do momento de partilha, foi a hora de brincar, integrar e interagir com os coleguinhos de turma. (ENCONTRO... 2014, p. 66).

La Salle uniu-se a alguns pedagogos de sua época para implantar inovações pedagógicas. Com a colaboração desses pedagogos insistia que a alfabetização, particularmente a leitura e a escrita, tinha de ser oferecida na língua francesa, e não no latim, como era o costume da época. Quanto à metodologia do ensinar e do aprender, adotou o método simultâneo.

Boa parte dos primeiros mestres-escolas, os primeiros Irmãos, era constituída de gente do povo, destinatários dessa pretensão da elite: quase analfabetos ou sem preparo específico para a função de mestre-escola, em situação

econômica nos limites da pobreza ou da miséria, sem grandes perspectivas de trabalho que não fosse nas corporações ou nos serviços dos ricos, ignorantes com relação à doutrina da Igreja. (CORBELLINI, 2006, p. 114).

Na França, na época de La Salle, a educação familiar e escolar era muito rígida. La Salle suavizou a disciplina escolar, particularmente os castigos corporais, muito em voga em seu tempo.

Uma relação que teve que se expressar no dia a dia de sua vida em comum, na ação de ensinar e instruir os “filhos dos artesãos e dos pobres” que frequentavam sua escola “da manhã até à noite”, de quem deviam “mover os corações”, e com os quais deviam ter “firmeza de pai e ternura de mãe” para “ensiná-los a bem viver”. (CORBELLINI, 2006, p. 51, grifo do autor).

Ele introduz nas escolas o registro de ocorrências⁶⁶, e com isso o professor passa a ter a possibilidade de acompanhar e orientar todo o processo educativo do aluno. As inovações pedagógicas que La Salle introduziu na escola não eram tanto tecnológicas, como as do nosso tempo, mas eram ações que objetivavam atender bem o aluno, considerando-o como centro do processo educativo. La Salle fez a opção pelo desenvolvimento da pessoa humana, como bem o expressa Hengemüle:

Optar por realizar educação centrada no aluno é pronunciar-se pela pessoa humana. Isso equivale a declarar-se a favor de uma filosofia de vida humanista. Trata-se de postura de preocupação com essa pessoa, com a sua valorização e o seu desenvolvimento. (HENGEMÜLE, 2011, p. 108).

A busca pela qualidade da educação e a popularização do ensino foram objetivos permanentes de São João Batista de La Salle. Embora em seus escritos não apareça a terminologia *educação de qualidade*, ele queria fazer a escola “andar bem”, isto é, que ela fosse eficaz no alcance de seus propósitos, e eficiente na sua organização e no seu funcionamento. Por esse viés, podemos dizer que La Salle foi um homem que desejava e, ao mesmo tempo buscava, eficácia e eficiência no seu modo de fazer educação. Na atualidade, compete aos lassalistas revitalizarem constantemente o modo de fazer educação, estando atentos às demandas educativas na sociedade contemporânea, caracterizada como uma sociedade do conhecimento. Dentre tais demandas, o mundo globalizado requer cada vez mais que as

⁶⁶ Também chamado de catálogo. Este documento registrava tudo o que ocorria na sala de aula com os alunos.

Comunidades Educativas preparem os estudantes para interagirem com outras culturas e dominem outros idiomas, tal como ilustram os fragmentos a seguir:

A partir de seu projeto de qualificação educativa, o Colégio La Salle Santo Antônio, de Porto Alegre/RS, tem proporcionado aos seus estudantes a possibilidade de intercâmbios internacionais. Em 2013, no mês de julho, um grupo de 16 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio participaram de uma viagem a Nova York para 15 dias de aulas de inglês no Concordia College, em Manhattan. Acompanhados pela coordenadora pedagógica do La Salle Languages, essa viagem proporcionou, além do aprofundamento no Inglês, a possibilidade de convivência com outros adolescentes e jovens de diversos países da Europa e Ásia. (BORGES JÚNIOR, 2014, p. 35).

[...] o Colégio La Salle Carmo lançou, neste ano, o projeto La Salle Carmo English Learning, para os alunos do 6º ano. A ação tem como objetivo suprir a demanda do aprendizado da Língua Inglesa e desmistificar a ideia de que o idioma não se aprende na escola. Para a operacionalização do projeto, reestruturamos a metodologia de ensino da língua e disponibilizamos aulas ministradas por professores fluentes, com vivência em países que falam o idioma anglo-saxão. Com o método de imersão, os alunos vivem e utilizam a Língua Inglesa como ferramenta de aprendizado. Além disso, a carga horária foi ampliada de dois para quatro períodos semanais, e os estudantes contam com atendimento a grupos reduzidos, em salas especiais. (CASAGRANDE et al., 2014, p. 34).

A sociedade está caminhando para um novo modo de relações, tanto pessoais como institucionais. A tecnologia e os meios de comunicação estão gerando um novo modo de interagir no nível pessoal, bem como na comunidade educativa, o que não significa que a tecnologia vá ocupar o espaço do ser humano. As Comunidades Educativas, atentas à importância das tecnologias, direcionam seu olhar para e efetivação de iniciativas que viabilizem aos estudantes se apropriarem dos benefícios tecnológicos em seus processos de construção do conhecimento.

Buscando a inovação tecnológica o Colégio La Salle, em Canoas/RS, adquiriu tablets para serem utilizados em sala de aula. Os aparelhos iPads, da Apple, de acordo com a Diretora Elisa Medeiros, são uma ferramenta para tornar mais dinâmico o processo de aprendizagem, proporcionando aulas mais interessantes e menos abstratas. O importante é que as atividades desenvolvidas com os aplicativos disponíveis favoreçam o desenvolvimento da pesquisa e a análise crítica. Ainda segundo a Diretora, é importante utilizar essa tecnologia de forma equilibrada, planejada e com objetivos claros. (PINHEIRO, 2012, p. 27).

No Colégio La Salle Brasília, no Distrito Federal, os alunos solucionam problemas de forma eficiente por meio de experiências fictícias que serão colocadas em prática. A Robótica Educacional leva os alunos a uma rica vivência interdisciplinar, já que envolve o desenvolvimento do estudante em diversas matérias, como: Física, Matemática, Mecânica, Design, Eletrônica e Informática, entre outras. O aluno aprende a lidar com mecânica, eletricidade,

rodas, polias, engrenagens, eixos, microcontrolador programável e software de programação, além de desenvolver habilidades como criatividade, empreendedorismo, trabalho em equipe e autonomia. Promove, também, o diálogo, o senso crítico e o respeito frente a diferentes opiniões. (COSTA, 2014, p. 33).

O aprender a aprender, tão enfatizado nos discursos pedagógicos como uma das competências necessárias para que as pessoas possam continuar seu processo formativo ao longo de suas vidas, em qualquer espaço, tempo ou lugar, também se constitui numa das ênfases nas Comunidades Educativas. Por meio da iniciação científica, os estudantes do La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre/RS) e da Escola Agrícola La Salle (Xanxerê/SC), por exemplo, vão desenvolvendo sua autonomia cognitiva:

O lançamento do PIPA (Projeto Interdisciplinar de Pesquisa e Aprendizagem) motivou os alunos do La Salle Pão dos Pobres, de Porto Alegre/RS. Uma das características da iniciativa é a interação entre os alunos e os seus objetos de pesquisa. Acreditamos que os trabalhos realizados em grupo podem desenvolver outros tipos de aprendizados importantes para além da aquisição de conhecimentos, como a cooperação, a troca de experiências, a aceitação das diferenças e a valorização do saber. (LANÇAMENTO... 2014, p. 39).

Para alcançar a excelência no ensino e na qualificação profissional, a Escola Agrícola La Salle, de Xanxerê/SC, com seus professores e alunos, vem trabalhando nos últimos anos com projetos de pesquisa científica, desenvolvidos em suas próprias dependências. As iniciativas contam com o apoio de parcerias públicas e privadas, e são desenvolvidas a partir de projetos de investigação e de implantação experimental em campo, abordando as áreas da gestão, da engenharia agrícola, da produção vegetal, da produção animal e da agroindústria. O trabalho reinicia todos os anos com os alunos da primeira série do Ensino Médio, a partir do embasamento teórico sobre iniciação científica. Para os da segunda série, são apresentadas as propostas de pesquisa, instigando suas curiosidades e despertando o interesse para que eles mesmos busquem respostas técnicas às suas dúvidas. Definidos, planejados e aprovados, os projetos são implantados por alunos e professores. Como a maioria leva mais de um ano para gerar resultados, muitos trabalhos iniciados pelos jovens na segunda série são concluídos quando os mesmos estão na última fase do Curso Técnico em Agropecuária. Com o relatório das informações coletadas dos experimentos em campo, alunos e professores chegam à etapa de compilar os dados, conduzindo-os a conclusões técnicas e científicas. (BATISTELLA; LAZZARI 2014, p. 41).

A Proposta Educativa Lassalista, com seu modo de ensinar e de aprender, procura resgatar e fortalecer os valores da solidariedade, responsabilidade, fraternidade, do acolher e do cuidar. Fortalecendo, assim, o exercício de práticas de educação, ultrapassando os limites da educação puramente formal, pois acredita que

as múltiplas formas de educar e aprender favorecem o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem o saber.

7.1.10 Unidade na diversidade: a ação em Rede

Refletindo sobre as decorrências dos pressupostos conceituais discutidos para a governança na Rede La Salle, concebida como uma rede de educação, um dos desafios que se coloca é que o conjunto de Comunidades Educativas esteja em sintonia com as demais, não importando o lugar onde estejam inseridas. Tratando-se de uma rede composta por comunidades educativas de Educação Básica e de Educação Superior, para que essa sintonia se torne realidade é necessário que, como um todo, seja afinada à linguagem, aos processos, procedimentos e práticas de gestão nos âmbitos macro (em nível de Mantenedora) e microestrutural (em cada Comunidade).

Hoje, as instituições educativas não conseguem ser viáveis trabalhando sozinhas. Faz-se necessário desenvolver parcerias e alianças estratégicas em nível local, regional e internacional, sem esquecer que a primeira parceria a ser construída e/ou incrementada é com a própria Rede La Salle.

Reuniões de Equipes Diretivas da Rede La Salle 2014 no CECREI, em São Leopoldo/RS. O tema norteador deste ano foi o trabalho em Rede e a gestão do conhecimento. Ambos encontros centralizaram reflexões com o objetivo de fortalecer processos conjuntos e contaram com a presença de Juan Antonio Ojeda Ortiz, fsc, Irmão Lassalista Espanhol, Doutor pela Universidad Completense de Madrid, na Espanha. (BONI, 2014, p. 15).

A viabilidade também pode ser construída por meio do controle rigoroso dos custos, com definição de metas pedagógicas e administrativas claras e mensuráveis para poderem ser avaliadas no seu desempenho, além de serem conhecidas pela comunidade educativa. Para isso, faz-se necessário utilizar boas práticas de gestão educacional, sabendo da necessidade de investir na formação humana e cristã de nossos educadores, e oferecer-lhes formação continuada.

Não podemos esquecer que trabalhar em rede não significa todos realizarem as mesmas coisas e do mesmo jeito. É preciso preservar as características dos locais onde as instituições educativas estão inseridas, ou seja, analisar a realidade e colocar-

se em atitude de escuta e abertura para que a instituição se sinta tratada conforme suas peculiaridades e ao mesmo tempo pertencente à Rede.

Muitas vezes, trabalhar em rede significa unificar os processos e procedimentos para obter ganhos de escala e imprimir maior competitividade no mercado educacional. Como consequência do trabalho em rede, centralizam-se os controles e processos para garantir a viabilidade institucional e o cumprimento efetivo da Missão, da Visão e dos Princípios institucionais.

O processo de planejamento da instituição educativa deve envolver o maior número possível dos integrantes da Comunidade Educativa. Criar um ambiente de fé, fraternidade e serviço é uma necessidade intrínseca à Proposta Educativa Lassalista, conforme exemplifica o seguinte relato:

Na Reunião de Equipes Diretivas das IES, Hno. Juan deu enfoque ao âmbito universitário e aos desafios que a Educação Superior deve ultrapassar fronteiras para se fortalecer. Ao ministrar “A Organização em Rede das Universidades para a Gestão e Geração de Conhecimento”, o palestrante ressaltou que as pessoas são essenciais para a consolidação de um trabalho que quebre o paradigma da competição, rumo ao da colaboração. Assim, a sinergia torna-se sinônimo de descentralização. “Não se trata de uma moda, de algo que fazemos pontualmente. Trabalhar em rede garante instituições de Ensino Superior mais fortes, que prestem um melhor serviço à sociedade, gerindo e compartilhando conhecimento. Nesse sentido, todos são importantes para o desenvolvimento das mesmas. As pessoas não podem trabalhar de modo isolado, todos devem se sentir partícipes”, concluiu. (BONI, 2014, p. 15).

É de total importância a participação das Direções das instituições educativas em acontecimentos educacionais, religiosos, sociais, esportivos e culturais em nível interno e na comunidade local. Não há dúvidas de que a Rede La Salle necessita continuar fortalecendo a proatividade em todas as ações, lançando-se à frente dos demais, dos concorrentes, sem medo de buscar novas estratégias para saber o que os outros estão realizando.

7.1.11 Consolidação das Instituições de Ensino Superior Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile

Conforme já salientado, a tradição da Educação Lassalista foi se consolidando a partir das Escolas de Educação Básica e, paulatinamente, os Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile foram direcionando o olhar e ampliando sua atuação para a Educação Superior.

Posteriormente, outras IES Lassalistas foram surgindo com a expectativa de se firmar tradição também na Educação Superior. Dentre tantos outros desafios que se apresentam às IES privadas relativos à sustentabilidade econômica, sem dúvida o de alinhamento dos processos e das práticas de gestão da Educação Superior, articulando os interesses, características e necessidades de cada Comunidade Educativa, da Mantenedora e do Instituto, não pode ser negligenciado, pois é ele que garantirá a Identidade e a Missão Educativa em rede.

Na Província La Salle Brasil-Chile, os Lassalistas possuem como desafio a consolidação das suas Instituições de Ensino Superior, tendo um denso caminho a ser percorrido para serem reconhecidas pela excelência acadêmico-científica nesse nível de ensino. Sem dúvida, elemento fundamental nessa consolidação já é o reconhecimento dos Lassalistas na área da educação, fruto do intenso trabalho e da tradição na Educação Básica. Apesar das raízes fundacionais estarem na oferta da Educação Básica das crianças e jovens, as demandas emergentes na área educacional mobilizaram os Lassalistas a ampliarem, paulatinamente, a sua ação educativa para outros níveis de ensino. Conforme Landeros (2006, p. 2):

El lugar da la educación superior lasallista está llegando a un primer plan en el Instituto. Hasta muy recientemente ha habido reflexiones explícitas sobre, el lugar histórico de la educación superior en la evolución del Instituto. Desde la posición ventajosa que da el paso de trescientos años, ha llegado a ser obvio que la educación avanzada, especializada, siempre ha sido un elemento fundamental en la misión educativa lasallista.

Nesse cenário, começa a ser percorrida uma trajetória no Ensino Superior, originando em todos os continentes em que a obra Lassalista está presente um conjunto de Faculdades, Centros Universitários e Universidades. Do conjunto de 72 Instituições de Ensino Superior Lassalistas que fazem parte do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a Província La Salle Brasil-Chile possui 5 (cinco) IES, situadas no Brasil (nos estados do Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Amazonas e Rio de Janeiro).

O Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), de Canoas, é a IES mais antiga, completando neste ano de 2016, quarenta anos de atuação. Por sua vez, a Província La Salle Brasil-Chile é sócia de mais 4 (quatro) IES presentes no Brasil, que são a Universidade Católica de Brasília, em Brasília, DF, Faculdade Católica do Tocantins, em Palmas, TO, Centro Universitário do Leste de Minas, em Coronel

Fabriciano, MG, e a Faculdade Católica do Recife, em Recife, PE. A Mantenedora destas 4 (quatro) IES é a União Brasiliense de Educação e Cultura, da qual a Província La Salle Brasil-Chile é sócia, e por ser sócia ocupa cargos de gestão nestas IES. Nestes 43 (quarenta e três) anos de existência da União Brasiliense de Educação e Cultura, os Lassalistas estiveram presentes com cargos de governo, e ainda hoje exercem a presidência e a chancelaria destas IES.

Hengemüle (2006, p. 51) reforça o papel e a responsabilidade das IES Lassalistas no fortalecimento da missão e da identidade educativa lassalistas:

De modo general, nuestras universidades tienen que garantizar una presencia Cristiana en la enseñanza superior. Ser mediación dialogante entre la Iglesia y las diferentes áreas del mundo, pero ser también los oídos de la Iglesia para escuchar lo que este mundo tiene que decirle. Les cabe contribuir para la construcción de la síntesis entre la fe, la cultura y la vida; ayudar a iluminar asuntos planteados por la ciencia y por la tecnología; y con los resultados de su investigación colocados a disposición, ayudar a responder a los problemas y desafíos actuales.

A mesma ênfase também é dada por De Thomasis (2006, p. 62-63) quando o autor refere que

Nuestro mandato en la educación superior lasallista actualmente es entender y apreciar el carisma de La Salle de enseñar a los pobres directamente con una perspectiva nueva y diferente, ya que el fin tradicional (significado) no es suficiente en el mundo de hoy. A pesar de la ansiedad y temor que quizás acompañen a su articulación, debemos responder al llamado de “re-imaginarnos” nuevamente, sin fin (terminación), el carisma lasallista. En la sociedad global actual no es suficiente enseñar a los pobres directamente, por ennoblecedor que esto sea. Yo no estoy sugiriendo que ya no enseñemos a los pobres directamente; más bien, subrayo que enseñar a los pobres exclusivamente ya no es suficiente. [...] Las universidades lasallistas no pueden ser víctimas pasivas de las demandas sociales e económicas; debemos estudiar, investigar y demostrar a nuestros alumnos cómo nosotros y ellos podemos transformar nuestras sociedades en sistemas socialmente responsables de libre empresa. Nosotros “reinventamos” nuestro carisma lasallista “reimaginando” el genio de La Salle en una nueva visión para la educación superior lasallista.

A Missão e a Identidade destas Instituições vêm sendo consolidadas gradativamente por meio da inter-relação entre a Identidade e a Missão Lassalistas e a Identidade e Missão específicas da Educação Superior, conforme a legislação vigente em cada país. Para Landeros (2006, p. 8-9):

Aunque las instituciones lasallistas están compitiendo estratégicamente a nivel internacional para confrontar los retos del día de calidad y pertinencia de la educación superior, la fidelidad a su herencia fundacional les brinda una

coherencia a su comunidad de educación superior a través de una combinación de características y valores compartidos en común en todo el mundo. Aunque la diversidad de la comunidad de educación superior lasallista refleja las complejidades de cualquier red multilateral y multicultural, existe una ventaja notable por compartir una misión educativa en común. Sin embargo, las dificultades del idioma y las relaciones interculturales todavía existen. Las asimetrías económicas prevalecen, así como, una gran variedad de etapas de desarrollo institucional y sistémico. Como cada institución fue creada para dar respuestas a necesidades específicas, en un momento particular en la historia durante los últimos 150 años, sería insensato presumir que cada colegio y universidad lasallista pudiera responder de la misma manera en cada circunstancia. (LANDEROS, 2006, p. 8-9).

Nessa perspectiva, a Identidade e a Missão Lassalistas das Instituições de Ensino Superior trazem em sua essência a evangelização por meio da educação, sendo que

La universidad católica educa la dimensión más profunda del ser humano, la espiritual-religiosa, la única que puede guiar al universitario en la búsqueda del sentido fundamental de su vida. Esta es una gran responsabilidad, ya que la credibilidad de nuestra propuesta fundamental se asienta sobre la credibilidad en todos los demás aspectos de la universidad, desde el deportivo y el académico, hasta las instalaciones. (CERVANTES, 2006, p. 17).

Continua o autor:

El problema con el que actualmente se enfrenta la universidad católica-lasallista, y con el que se enfrentará más en el futuro, es como ser ella misma en su identidad católica y, a la vez, abierta a todas las corrientes del pensamiento; como simpatizar con las inquietudes y el dolor de los seres humanos y, a la vez, mantener sus características propias. (CERVANTES, 2006, p. 21-22).

Para assegurar as características e especificidades da educação superior, Aguayo (2006, p. 154) salienta elementos peculiares que caracterizam a universidade lassalista:

Al hablar de identidad nos referimos a los elementos propios de la Universidad La Salle que la distinguen de otras universidades: públicas o privadas, confesionales o laicas. La identidad es un conjunto de rasgos que identifica la Universidad La Salle – en su trato con la gente, en su manera de ejercer su profesión, en su modo de hablar, etc. – por los rasgos que la distinguen de otras.

Para alcançar a excelência, as Comunidades Educativas Lassalistas buscam proporcionar diversos espaços e ações para que os acadêmicos possam ter vivências e aprendizagens além das próprias instituições. Ações tais como programas de

estudos no exterior, intercâmbios, participação em projetos fomentados por outras organizações, são alguns desses exemplos:

No mês de outubro deste ano, cinco grupos de alunos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação do Unilasalle Canoas embarcaram para destinos nos EUA, América Latina e Europa em busca de qualificação profissional em viagens de estudos de curta duração. A alternativa vem sendo incentivada pela instituição, por meio da articulação entre Reitoria, Assessoria de Assuntos Internacionais e Institucionais, coordenações de cursos e alunos, que elaboram programas focados no objetivo específico de cada área. (THONES, 2012, p. 51).

Alunos espanhóis e mexicanos da Universidad La Salle Chihuahua, Universidad La Salle Noroeste, Universidad La Salle Laguna, Universidad e De León, Uab e Universidad Castilla La Mancha foram recepcionados para iniciar o semestre de intercâmbio internacional no Unilasalle Canoas/RS. (ATIVIDADES... 2014, p.14a).

Unilasalle Rio de Janeiro – Niterói/RJ Unilasalle. Em fevereiro, um grupo de alunos e professores participou do Projeto Rondon, o maior de extensão universitária realizado no Brasil. A edição ocorreu na cidade de Apuiarés, no Ceará. Entre os inscritos no processo seletivo, foram escolhidos três alunos de Administração, dois de Engenharia, um de Ciências Contábeis, um de Direito e um de Relações Internacionais. A delegação lassalista atuou promovendo palestras e oficinas para as comunidades atingidas pelo projeto. (ATIVIDADES... 2015, p.16b).

7.1.12. A construção de uma cultura dos direitos humanos

Os Lassalistas reafirmam continuamente seu compromisso em prol da dignidade humana, assumindo o ideário dos direitos humanos.

[...] os Centros Assistenciais, mediante o carisma lassalista que possuem, optam por defender os direitos humanos, principalmente os direitos infanto-juvenis, somando-se aos movimentos sociais, junto a outras instituições que anseiam pelo mesmo objetivo de garantir que os direitos humanos sejam assegurados a todos, assim como exposto pela Proposta Educativa Lassalista da Rede La Salle [...] Focados em “educar para a vida com responsabilidade social”, os Centros Assistenciais de Altamira e Uruará tornaram-se espaços de promoção da vida não apenas nos serviços com seus alunos atendidos diariamente nos prédios onde funcionam suas obras. Assumiram, também, um papel social bem importante no que tange à promoção e à defesa dos direitos humanos. Compõem instâncias de controle social, como os Conselhos da Assistência Social e dos Direitos da Criança e do Adolescente, nos níveis municipal e estadual, sendo, no caso da abrangência estadual, a primeira entidade da região da Transamazônica a compor o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, um importante passo para o fortalecimento da rede de proteção e melhoria da articulação entre os diferentes níveis de governo e sociedade civil com incidência no plano local dos municípios. Com isso, essas obras demonstram estar alinhadas com os propósitos do Projeto Provincial da Rede La Salle em participar mais das instâncias de políticas públicas. (OLIVEIRA, 2015, p. 68, grifo da autora).

Entretanto, apesar de todos os esforços empreendidos, a Rede La Salle tem ainda como desafio ser mais ousada na implementação dos pressupostos balizadores da Educação em Direitos Humanos, assumindo-a de forma mais explícita nos currículos e nas ações educativas nos diferentes níveis e modalidades de ensino oferecidos por suas comunidades educativas. Nas Comunidades Educativas de Educação Básica coloca-se o desafio de educar as crianças e os jovens dentro da perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Conforme salienta o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 32), os princípios norteadores na Educação Básica são:

- a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais.

As Comunidades Educativas de Ensino Superior, os Centros Universitários e Universidades Lassalistas são incumbidos de uma responsabilidade ainda maior com a Educação em Direitos Humanos, por meio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. São as IES lócus privilegiados da construção, socialização e difusão dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade pelo incentivo à criação cultural, ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e pela formação dos futuros profissionais nas mais diversas áreas. (BRASIL, 1996, LDBEN, Capítulo IV, Art. 43). Nesse sentido, no que tange ao ensino, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação oferecidos devem contemplar pressupostos da Educação em Direitos Humanos. No entender de Quebengco (2006, p. 106):

Siguiendo esta pauta, los programas en una escuela lasallista tendrán que ser orientados al presente y al futuro, dedicados a la formación holística de los estudiantes para que puedan convertirse en: investigadores activos y amantes de la verdad, con actitudes y valores apropiados, confiados y valientes, y con una esperanza creativa que les permitirá ayudar a transformar a la sociedad en lugar de sólo unírsele pasivamente.

Em termos de extensão, a proposição de cursos de curta e longa duração, seminários, congressos e outros eventos direcionados à comunidade educativa e circundante também se constituem em formas de contribuição para uma cultura dos Direitos Humanos, além de ter em vista a responsabilidade social universitária, o envolvimento dos estudantes dos cursos de graduação e de pós-graduação em projetos e programas de extensão universitária. Restrepo convoca as universidades a organizarem programas que comprometam os alunos em ações de voluntariado, não se limitar somente a alguns cursos das humanas, mas todos os cursos da instituição. Desta forma, a universidade cria uma cultura do pensar e do agir para a responsabilidade social.

La educación superior lasallista está convocada a participar de ese compromiso; sin embargo, salvo instituciones en las que existen programas de pedagogía o psicología que hayan tenido que ocuparse del tema de la niñez, no tenemos noticias de realizaciones significativas en este sentido. (RESTREPO, 2006, p. 145).

Nas Instituições de Ensino Superior Lassalistas procura-se desenvolver a pesquisa, como podemos constatar na citação que segue:

La investigación no es la primera misión de las escuelas lasallistas orientadas sobre todo a la educación de los jóvenes. Sin embargo, a nivel universitario, la investigación es inevitable y a menudo sinónima de excelencia. A diferencia de las universidades públicas, la búsqueda de las universidades La Salle no debe ser un fin en sí de actualizar los conocimientos para los profesores, medios de establecer un vínculo con el mundo profesional, y esto al servicio de los estudiantes, de los profesores y del desarrollo económico. Debido a estos antecedentes y también a los medios financieros disponibles, la investigación es una debilidad seguramente de nuestras universidades a la cual será necesario atenuar si se contempla la excelencia académica. La red puede contribuir a este desarrollo por una mutualización y una valorización de los peritajes existentes (expertos, material disponible, contactos empresariales e institución de investigación). Por otra parte, la búsqueda de financiamientos públicos o privados debe ser una prioridad para la red: cabildeo, víspera de concursos, relaciones con las multinacionales. (CHOQUET, 2006, p. 125).

Restrepo enfatiza a importância da pesquisa nas instituições lassalistas, mas uma pesquisa que possa contribuir socialmente, não somente para a produção de

textos acadêmicos; uma pesquisa que traga contribuição social, particularmente para as classes sociais desprovidas de recursos econômicos.

Hoy se reconoce que la universidad lasallista tiene que hacer presencia significativa en nuestras sociedades y que su oferta educativa sea clara en sus intencionalidades y explícita en sus opciones que inspiran la creación y ofrecimiento de programas académicos, los proyectos de extensión universitaria, las líneas de investigación, y la misma reflexión pedagógica. Y, por la complejidad del mundo de hoy y razón a la importancia histórica que tiene la universidad en el modelamiento y propuestas para una nueva sociedad, también la universidad debe asumir que otras funciones le son propias. La función política que obliga a la universidad lasallista a ser proactiva en las propuestas, arriesgada en sus posiciones, e incidente en la formulación de políticas públicas, y planes de desarrollo, y no a ser solamente reactiva a las decisiones tomadas por otros y en las que se hubiera podido hacer presencia por medio del debate, la investigación y la propuesta integral de proyectos; la función ética que sitúa la universidad como parte de la consciencia moral de un país; y, la función sistémica que la impele a articularse con los otros actores sociales y, de manera particular, con el continuum educativo. (RESTREPO, 2006, p. 134-135).

Também a elaboração e difusão de subsídios didático-pedagógicos que possam contribuir para o processo de educação das pessoas.

El DHS permite orientar la misión universitaria lasallista de manera que su aporte al proceso educativo de la juventud y su impacto en el medio sean más significativos. En su función de docencia permite abordar muchos procesos con una perspectiva, primero humanizante, pero fundamentalmente que lleva una propuesta de sociedad, una postura frente a los modelos económicos impotentes que, desde esta óptica, aparecen claramente como insostenibles de cara a las próximas generaciones, y permite el diálogo inter y transdisciplinario de saberes tan necesario hoy para comprender la complejidad del fenómeno humano de todos los procesos. En su función investigativa, el DHS es fuente importantísima de campos donde se requiere la producción de conocimiento y, especialmente para el caso de la universidad lasallista, una opción clara de que sus proyectos de investigación tienen que estar al servicio de la construcción de una sociedad incluyente, justa, sostenible en el tiempo, respetuosa del medio ambiente, y facilitadora de la dignidad de persona humana. Y, en función de extensión, permite la articulación de los proyectos y da óptica a las opciones lasallistas por excelencia: los pobres, la juventud, y la democratización del conocimiento. (RESTREPO, 2006, p. 142).

O potencial do complexo de Instituições de Ensino Superior Lassalistas, existentes em todos os continentes precisa ser mais explorado a fim de que se consolidem redes de investigação. A temática da Educação em Direitos Humanos é profícua pois viabiliza olhares disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, contemplando-se abordagens analíticas em todas as áreas de conhecimento. Desde

essa perspectiva é possível o desenvolvimento de estudos originados no âmbito da Iniciação Científica até a constituição do pesquisador.

Enfatizamos, nesse contexto, o papel fundamental das IES na formação inicial e continuada dos professores, assumindo o compromisso com a Educação Básica. Afinal, a implementação da Educação em Direitos Humanos nas escolas de Educação Básica ou de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, depende sobremaneira dos professores e demais profissionais da educação que nelas atuam. São estes profissionais os que participam da construção e revitalização do Projeto Político-Pedagógico, da organização curricular e dos seus modos de consolidação no cotidiano educativo.

Sem dúvida, a consolidação da Educação em Direitos Humanos, seja nas Comunidades Educativas Lassalistas ou em outras instituições educativas da rede pública ou privada, depende da estruturação de redes de cooperação e da articulação com outros segmentos sociais. Constitui-se um ideário educativo que precisa ser assumido por toda a sociedade, requerendo a participação efetiva dos profissionais de ensino, da sociedade civil, dos agentes e representantes políticos, formando uma rede de promoção e defesa dos direitos humanos. (BRASIL, 2013).

Na perspectiva do direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, projetos são desenvolvidos pelas Comunidades Educativas em torno da sustentabilidade:

O Colégio La Salle, de Núcleo Bandeirante/DF, está desenvolvendo um projeto de sustentabilidade, com iniciativas de preservação do meio ambiente e de desenvolvimento da consciência da necessidade do uso responsável dos recursos naturais. O projeto quer mostrar aos alunos e à comunidade educativa a importância de se garantir uma maior qualidade de vida desde agora, preparando um futuro melhor para as gerações que estão por vir. (AZEVEDO, 2012, p. 32).

A Escola La Salle Hipólito Leite, de Pelotas/RS, busca estimular seus alunos a desenvolverem a consciência reflexiva no que tange aos diversos problemas ambientais causados não só por nossas atitudes, como também pela falta de vontade política e responsabilidade por parte de nossas autoridades. Nessa perspectiva, os estudantes das 6^a e 7^a séries do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de participar das eleições municipais, a partir de um trabalho de investigação das propostas dos candidatos a prefeito, relacionadas à questão ambiental. A primeira etapa foi uma pesquisa nos sites oficiais de cada um dos candidatos; a segunda etapa do trabalho foi de escolha e justificativa, por meio de um texto dissertativo, dos motivos que levaram os alunos a optar pelas propostas de um dos cinco candidatos. Além de aumentar o poder de criticidade dos alunos e conscientizá-los frente aos problemas históricos que cercam a questão ambiental, o trabalho buscou

também inovar em termos de prática pedagógica, a fim de incentivar novas práticas de aprendizagem. (PROJETO... 2012, p. 44a).

Partindo das inquietações candentes que preocupam a sociedade e relacionando os conteúdos sobre o Meio Ambiente/Coleta Seletiva e Reciclagem, os estudantes da turma 132, da Escola La Salle Sapucaia/RS, foram convidados a assistir o filme Wall-E, que relata a história de um robô criado para limpar a Terra coberta por lixo em um futuro distante. Ele se apaixona por outro robô chamado EVA e a segue para o espaço, em uma aventura que irá mudar não somente o seu destino como também o da humanidade. A partir disso, os educandos debateram questões relacionadas ao cuidado e à preservação do meio ambiente. A confecção de um brinquedo, em conjunto com a família, com a utilização de matérias recicláveis também foi proposto. O projeto incentivou a criatividade, a conscientização e o comprometimento com a sociedade e com a história. Além disso, oportunizou momentos de integração e aprendizado entre pais e filhos. (PROJETO... 2012, p. 46b).

7.1.13 Avaliação de forma contínua e sistemática

Nas Comunidades Educativas pertencentes à Rede La Salle, em consonância com o que estabelece a Proposta Educativa (Província La Salle Brasil-Chile, 2014), é realizada a avaliação discente, a avaliação docente e a avaliação institucional. A ênfase na avaliação contínua e sistemática, em suas diferentes instâncias, é considerada pelos Lassalistas um instrumental necessário que viabiliza o diagnóstico, a revisão dos processos e práticas e a tomada de decisões constantes com vista a oferta de educação de qualidade.

No que se refere à avaliação externa dos discentes da Educação Básica, a Rede La Salle mantém um sistema próprio de avaliação denominado *Avaliação de Conhecimentos dos Estudantes da Rede La Salle*, cujos destinatários são os estudantes do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3ª série).

De acordo com o relato de experiências apresentado na Revista Integração sobre tal avaliação:

Novos rumos – Em 2015, avançou-se mais um passo em relação à excelência na análise de aprendizagem dos educandos. A Avaliação de Conhecimentos foi aplicada em dois momentos: uma em abril (opcional) e outra em setembro (obrigatória). Em ambas as provas foram utilizadas questões com as mesmas competências exigidas para que se tivesse um parâmetro de evolução na aprendizagem proposta. Essas informações podem ser cruzadas com os resultados do desempenho dos estudantes no decorrer do ano letivo nos respectivos componentes. Dados advindos da Avaliação possuem relação com competências e habilidades curriculares, na tentativa de identificar fatores explicativos destes desempenhos. Embora não se pretenda e tampouco seja possível estabelecer relações de causa e efeito, os resultados destes cruzamentos podem sugerir formas de intervenção na prática escolar.

Assim, a expectativa é que a análise dos resultados obtidos por meio do diagnóstico da Avaliação de Conhecimentos suscite espaços e tempos para a reflexão sobre a ação pedagógica em cada uma das Comunidades Educativas avaliadas. Para tanto é necessário que dados e informações produzidos sejam do conhecimento de seus integrantes, no intuito de priorizar o coletivo da ação pedagógica. Esses resultados podem ser utilizados para o planejamento de ações, na busca da promoção da aprendizagem e da excelência educativa. Para 2016 pretende-se tornar a Avaliação de Conhecimentos, com maior ênfase, um diferencial rumo ao que o Projeto Provincial determina em seu planejamento: escolas lassalistas rumo à excelência na educação, não só em resultados externos, mas principalmente na formação integral dos alunos, tornando-os capazes de serem protagonistas de seu projeto de vida para bem viver. (FACKIN, 2015, p. 33).

[...] o Colégio La Salle Peperi, de São Miguel do Oeste/SC, implantou o Mérito Estudantil, a fim de reconhecer a dedicação de seus estudantes em ser corresponsáveis pelo sucesso estudantil. O Mérito Estudantil foi inserido na instituição para premiar os dez melhores estudantes de cada série do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, a partir do rendimento escolar que evidenciam. Para concorrer ao Mérito Estudantil, todos os estudantes são orientados pelo Serviço Pedagógico no início do ano letivo e possuem as mesmas oportunidades de recuperar conteúdos e, conseqüentemente, notas. As orientações e informações repassadas referem-se à importância de estabelecer métodos de estudo, cultivar valores e aderir às normas e formas de avaliação da Rede La Salle. Além disso, todos os estudantes têm a oportunidade de realizar provas trimestrais de recuperação paralela e recuperação contínua de conteúdos; também lhes é oferecido acompanhamento individual quando se diagnostica algum déficit ou dificuldade de aprendizagem e/ ou disciplinar, pelos Serviços de Orientação Educacional (SOE) e de Coordenação de Turno (SCT). No ano de 2014, buscando inserir estratégias de melhorar o rendimento escolar e otimizar os estudos, todos os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental I à 3ª série do Ensino Médio foram orientados pelo SOE a elaborarem horário de estudo e atividades semanais, a fim de proporcionar maior desempenho escolar. Essa atividade contou com a colaboração dos responsáveis educacionais que receberam texto informativo, embasado teoricamente, cujo objetivo foi o de concretizar ações voltadas ao desempenho estudantil. De ora em diante, no início de cada ano letivo, os estudantes que ingressam na instituição recebem as mesmas orientações. (Kraemer, 2015, p. 65).

Os estudantes do Ensino Médio também participam do Exame Nacional dos Estudantes do Ensino Médio (ENEM), que integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em relação à Educação Superior, tanto as IES Lassalistas quanto os acadêmicos são avaliados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que compreende, entre outros instrumentos avaliativos, o Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudantes (ENADE).

A partir dessa concepção, a Faculdade La Salle Caxias do Sul/ RS, sempre atenta à qualidade de ensino e ciente da importância dessa avaliação como componente curricular obrigatório, realizou uma série de atividades com o objetivo de esclarecer as dúvidas dos acadêmicos de Processos Gerenciais e sensibilizá-los quanto à necessidade de retomar conceitos básicos da

formação geral e dos componentes específicos, do comparecimento e do compromisso frente a esse exame. Assim, a IES criou o projeto “Somos + ENADE”, que está dividido em duas etapas: a primeira ocorreu no período de 8 a 22 de agosto; a segunda ocorreu do dia 25 de agosto a 17 de novembro de 2015. (PINTO, 2015, p. 55).

A Rede La Salle, depois de alguns anos de estudos e análise da realidade, a partir de 2015 implantou um instrumento de avaliação de competências e habilidades que se direciona, neste primeiro momento, aos dirigentes das escolas de Educação Básica. O instrumento está composto por um conjunto de questões cujo conteúdo focaliza as competências e habilidades do gestor. Os dirigentes superiores avaliam os seus subordinados sobre as habilidades e competências. Uma vez respondido o questionário do instrumento os dirigentes proporcionam a devolutiva da avaliação, pois ela tem a finalidade de levar ao colaborador aprimoramento contínuo. Por estar ainda no início do processo de aplicação dos instrumentos de avaliação, a Rede La Salle quer criar, internamente, uma cultura de avaliação em todos os níveis.

Com relação à avaliação institucional, a Rede La Salle também possui um sistema próprio de avaliação, denominado PROAVI. O Programa de Avaliação Institucional da Rede La Salle de Educação Superior teve início em 2007, com a finalidade de buscar informações que contribuam para o alcance dos objetivos e a melhoria da atuação das instituições da Rede La Salle de Ensino Superior.

Por fim, entendemos que mesmo com toda a tradição da qual goza a educação lassalista no Brasil e no mundo, ela enfrenta desafios para manter-se na vanguarda. Mas, se existem desafios também existem sinais de esperança e perspectivas que nos mobilizam a acreditar que a Rede La Salle avança, revitaliza-se e compromete-se continuamente com o seu ideário. Nesta seção, apresentamos pequenos fragmentos dentre tantos outros possíveis que, com certeza, ainda não traduzem a grandiosidade da obra que vem se consolidando ao longo dos séculos. Certamente, os pilares da educação lassalista se constituirão em pistas para continuarmos refletindo e revitalizando a missão e a identidade lassalistas no decorrer dos tempos.

Fazemos eco às palavras do Ir. Edgar Genuino Nicodem (atual Provincial da Província La Salle Brasil-Chile e Presidente da Rede La Salle), quando destaca que:

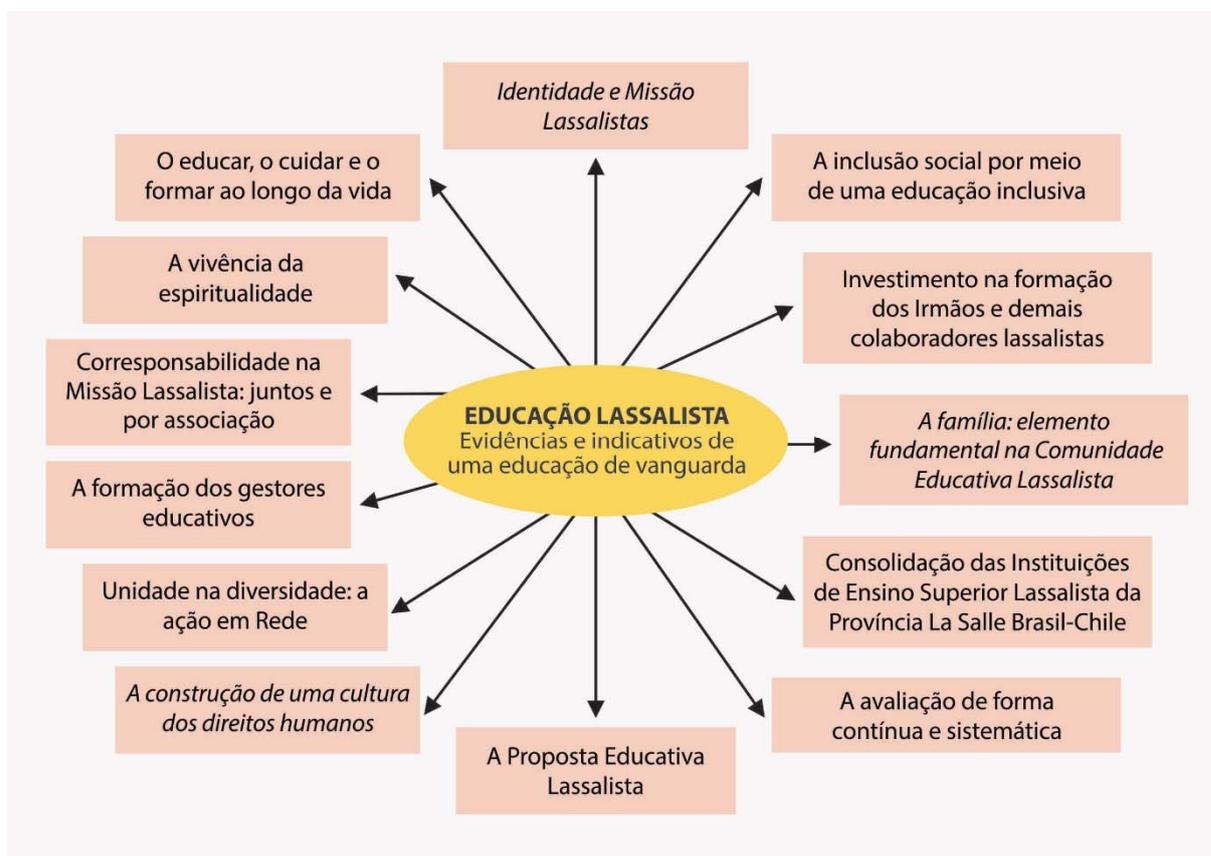
Uma das tarefas pendentes nos países onde atuamos como Rede La Salle é a educação de qualidade. Sabemos da importância do profissional qualificado e com postura ética para transformar a sociedade. O desafio da Rede La Salle é oferecer educação de qualidade, inspirada em valores, em condições de

abrir novos horizontes e que possa constituir um diferencial na vida do jovem. Segundo a perspectiva lassalista, não se trata de separar qualificação técnica e perspectiva ética, mas integrá-las para contribuir na formação de uma sociedade mais inclusiva, democrática, participativa e solidária. Essa perspectiva transformadora da educação lassalista não depende somente de bons projetos ou da proposta educativa, mas, sobretudo, da participação e do envolvimento de todos os integrantes da Comunidade Educativa. (NICODEM, 2015, p. 5).

Assim, vislumbramos e devemos continuar assumindo nossa responsabilidade como Lassalistas, e por meio da nossa ação, tornarmos nossas comunidades educativas mobilizadoras de comunidades educadoras, perseguindo o ideal da construção de um mundo e de uma sociedade mais justos, igualitários e fraternos, pautados pelos valores evangélico-cristãos. Com a ajuda de Deus e dos integrantes das Comunidades Educativas será possível levarmos a bom termo os desafios que continuamente vêm surgindo através dos tempos em nossas Comunidades.

Em termos de síntese do exposto no decorrer deste capítulo, apresentamos, na figura 14, as evidências e os indicativos, oriundos dos Pilares da Educação Lassalista resultantes da nossa pesquisa, os quais viabilizam confirmar a nossa Tese.

Figura 14 - Educação Lassalista: evidências e indicativos de uma educação de vanguarda



Fonte: Autoria própria, 2016.

Posto isto, no próximo capítulo, concluímos o relatório de pesquisa, salientando alguns elementos significativos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, à guisa de considerações finais, retomamos o plano de investigação e o percurso percorrido para sua efetivação, apontando de forma resumida a relevância da pesquisa realizada para a Rede La Salle; os principais resultados encontrados tendo em vista o problema e os objetivos da investigação; a tese; os limites da investigação e as perspectivas para a continuidade do estudo em futuras pesquisas.

8.1 A relevância da pesquisa realizada

Conforme explicitamos no capítulo 2 (seção 2.2), a relevância da pesquisa realizada fundamentou-se em três justificativas: a) relevância pessoal-profissional, b) relevância acadêmico-científica, e c) relevância social, das quais retomamos os seguintes aspectos:

- a) A temática investigativa teve sua gênese nos questionamentos oriundos de minha trajetória como Irmão Lassalista, Presidente da Região Latino-Americana Lassalista (RELAL), tanto como gestor em nível de Mantenedora (como Presidente) quanto de comunidades educativas (Educação Básica e Ensino Superior);
- b) A revisão de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil sinalizou para o número reduzido de pesquisas tendo como foco a Educação Lassalista, sendo que, dentre os estudos realizados, nenhum focalizou o tema que nos propusemos nesta tese. Isto indica o ineditismo deste estudo. Na nossa revisão documental localizamos um conjunto total de 35 trabalhos, sendo 4 teses e 31 dissertações, que categorizamos em dois eixos temáticos: estudos com campo empírico em algumas das instituições pertencentes à Rede La Salle Brasil, totalizando 24 trabalhos; e estudos de cunho bibliográfico ou documental, que tiveram como foco alguma dimensão do Ideário Educativo Lassalista, totalizando 11 trabalhos. Com relação à Educação de Qualidade associada aos documentos no contexto internacional, como o Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos e a

Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021 e, no contexto brasileiro, o Plano Nacional de Educação (PNE), destacamos que não localizamos nenhum estudo centralizado nessa temática investigativa. Tal cenário viabilizou-nos conferir o caráter de ineditismo ao estudo feito, demonstrando a contribuição do estudo para o avanço nas reflexões sobre a educação de qualidade e, especialmente sobre o Ideário Educativo Lassalista. Apesar de uma tradição secular no contexto brasileiro, ainda é reduzido o número de pesquisas realizadas com foco na Rede La Salle e/ou no seu Ideário. Isso coloca-nos o desafio de continuarmos dedicando-nos a pesquisas que focalizem esta temática;

- c) Em termos de relevância social, entendemos que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão acerca da educação de qualidade como um direito de todos, independentemente se tal educação acontece em instituições educativas de Educação Básica ou Superior, pública ou privada, confessionais ou não. Em especial, no que se refere à educação lassalista, os achados sistematizados pelo conjunto de pilares identificados, oriundos das aproximações e dos distanciamentos realizados entre o Ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios da Educação constituintes do *corpus* investigativo, sinalizam para um conjunto de conceito e conteúdos a serem revisitados tendo em vista a oferta de educação de qualidade. Indicam, também, toda a caminhada realizada pelos lassalistas e os desafios e perspectivas que ainda se colocam para que se mantenham fiéis à sua Missão e Identidade, que se concretizam por meio da efetivação do seu Ideário Educativo no cotidiano das Comunidades por eles mantidas. Outrossim, entendemos que as reflexões constantes no decorrer do estudo que realizamos não estão restritas à educação lassalista, mas podem contribuir sobremaneira para outras redes de ensino.

8.2 Percurso percorrido e principais resultados: revisitando o problema, os objetivos da investigação e a tese

A pesquisa teve como problema de investigação *Quais são os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, decorrentes das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam uma educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) e quais os pressupostos teóricos que fundamentam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares?*

A partir do problema de investigação e tendo presente a tese proposta, o objetivo geral da pesquisa foi propor *Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, por meio das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais), fundamentando teoricamente as temáticas contempladas em cada um desses Pilares.*

Em decorrência desse objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a. *Identificar os princípios que caracterizam a educação de qualidade, presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação;*
- b. *Estabelecer aproximações e distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade, presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação, identificando os Pilares da Educação Lassalista na Rede La Salle no Brasil;*
- c. *Fundamentar teoricamente cada um dos Pilares da Educação Lassalista na Rede La Salle no Brasil, por meio de um diálogo com autores que analisam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares.*

Para atender o primeiro objetivo – *identificar os princípios que caracterizam a educação de qualidade, presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação* –, empreendemos um percurso analítico pelo Ideário Educativo Lassalista e pelos Marcos Regulatórios de Educação em nível nacional e internacional:

- a) *Ideário Educativo Lassalista: na incursão realizada pelo Ideário Educativo Lassalista analisamos os 50 Cadernos da Missão Educativa Lassalista, o*

Projeto Regional da Missão Educativa Lassalista e a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile. Os Cadernos MEL, escritos a partir do ano 2000, abordam a rica experiência da Missão Educativa Lassalista realizada em diversas partes do mundo lassalista. Estes documentos nos permitiram conhecer e aprofundar boas práticas de missão educativa em nível internacional. O Projeto Educativo Regional da América Latina permitiu-nos aproximar a nossa missão educativa ao restante do mundo educativo lassalista. A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile ajudou-nos a conhecer melhor as comunidades educativas da Rede La Salle no Brasil.

A figura 15 a seguir demonstra o percurso do estudo documental realizado, atinente ao Ideário Educativo Lassalista.

Figura 15 - Ideário Educativo Lassalista



Fonte: Autoria própria, 2016.

Após análise dos eixos temáticos dos referidos documentos, definimos 8 (oito) Princípios de Educação de Qualidade resultantes do Ideário Educativo Lassalista. Os 8 (oito) princípios foram assim definidos:

- 1) Fidelidade Criativa à Identidade e à Missão Educativa Lassalistas.
 - 2) Educação a partir do respeito aos direitos humanos, especialmente da infância e da juventude.
 - 3) Educação a partir da promoção do desenvolvimento humano sustentável.
 - 4) A Pedagogia Lassalista: revitalização dos modos de efetivação da *práxis* educativa.
 - 5) Diversidade e inclusão social.
 - 6) Gestão Educacional eficiente e eficaz.
 - 7) Comunidades Educativas que educam, aprendem e democratizam o acesso ao conhecimento.
 - 8) Monitoramento sistemático da qualidade da educação.
- b) Marcos Regulatórios de Educação em nível nacional e internacional: o nosso olhar sobre os Marcos Regulatórios de Educação em nível nacional e internacional debruçou-se sob a ótica da educação de qualidade, a saber: *Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*. Este fórum, por meio do documento final, reafirma que a educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para o desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. O segundo documento constante do *corpus* investigado denomina-se *A Educação que queremos para os bicentenários: As Metas Educativas 2021*. O referido documento é o resultado do acordo firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em 19 de maio de 2008, na cidade de El Salvador. O terceiro documento do nosso *corpus* investigativo é o *Plano Nacional de Educação*. O Plano Nacional de Educação apresenta as diretrizes gerais, e metas a serem observadas e cumpridas por todos os sistemas de ensino da nação brasileira.

A seguir, a figura 16 permite-nos visualizar o processo de incursão documental realizado nos Marcos Regulatórios de Educação.

Figura 16 - Marcos Regulatórios da Educação em nível Internacional e Nacional



Fonte: Autoria própria, 2016.

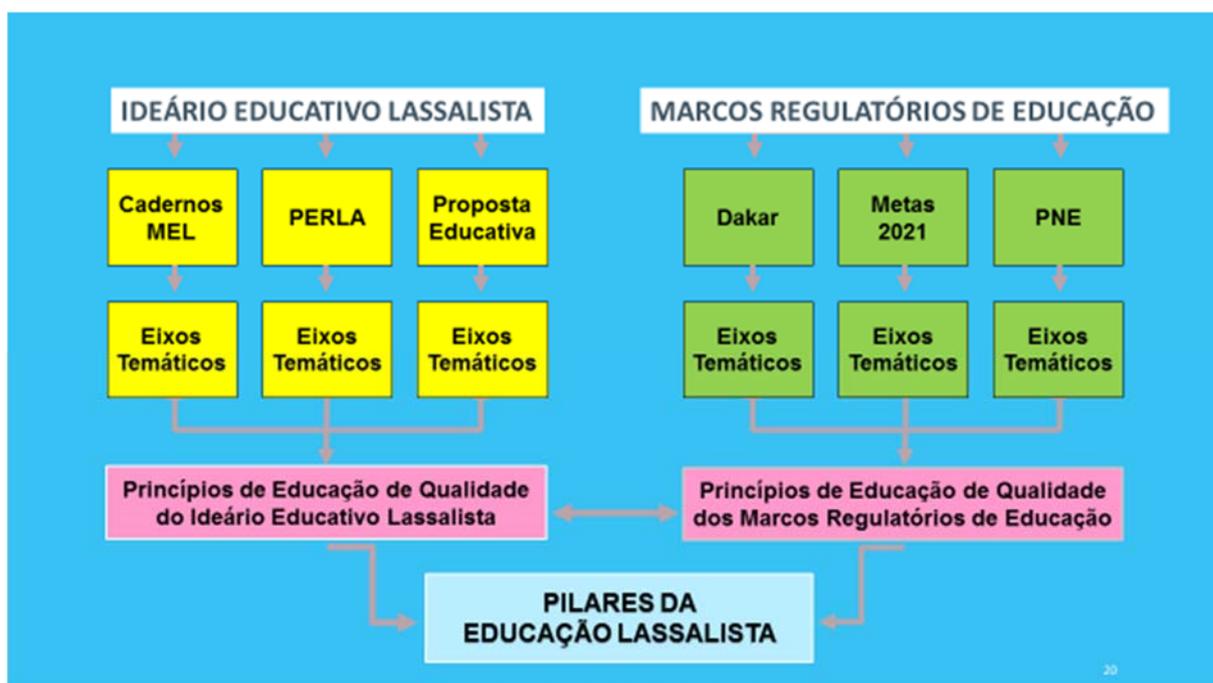
A análise dos referidos documentos permitiu-nos encontrar 11 (onze) Princípios de Educação de Qualidade:

- 1) promoção da cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos;
- 2) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, especialmente das crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 3) diversidade, inclusão social e erradicação de todas as formas de discriminação;
- 4) promoção da sustentabilidade socioambiental;
- 5) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica;
- 6) universalização do atendimento escolar a crianças, jovens e adultos e erradicação do analfabetismo;
- 7) educação profissional e formação para o trabalho por meio do desenvolvimento de competências;
- 8) valorização, profissionalização e incentivo ao protagonismo dos profissionais da educação;

- 9) modernização e gestão democrática da educação pública;
- 10) indicadores de Avaliação dos Programas e Sistemas de Avaliação Externa.
- 11) protagonismo da comunidade educativa local.

Para a efetivação do segundo objetivo – *Estabelecer aproximações e distanciamentos entre os princípios que caracterizam uma educação de qualidade, presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação, identificando os Pilares da Educação Lassalista na Rede La Salle no Brasil* –, realizamos uma incursão analítica no conjunto de princípios resultantes do Ideário Educativo Lassalista e nos decorrentes dos Marcos Regulatórios da Educação, com vistas à proposição dos Pilares da Educação Lassalista, conforme indica a figura 17.

Figura 17 - Eixos temáticos, princípios e pilares



Fonte: Autoria própria, 2016.

Desse processo resultou um conjunto de 5 (cinco) pilares:

- 1) *revitalizar a Identidade e a Missão Educativa;*
- 2) *promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação;*

- 3) *efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida;*
- 4) *consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras;*
- 5) *gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão.*

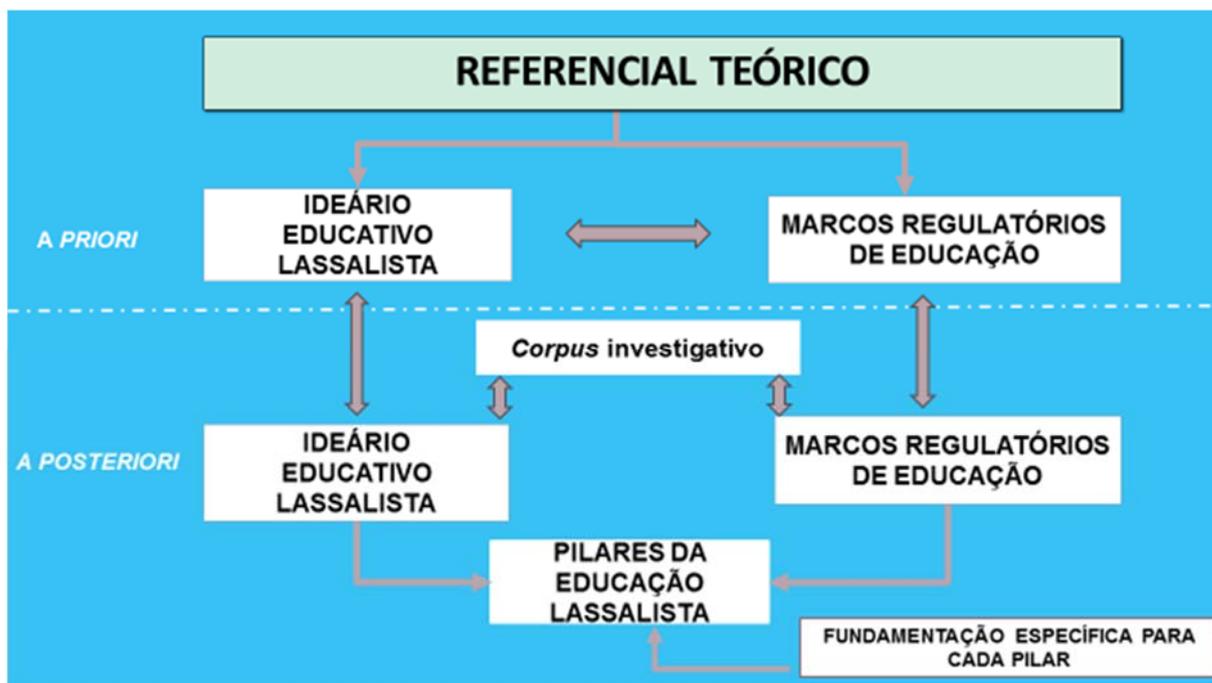
Por fim, em relação ao terceiro objetivo específico – *Fundamentar teoricamente cada um dos Pilares da Educação Lassalista na Rede La Salle no Brasil, por meio de um diálogo com autores que analisam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares* – elegemos conceitos centrais atinentes a cada um dos pilares⁶⁷, os quais foram fundamentados com pressupostos de autores que discutem tais conceitos, conforme apresentamos a seguir:

- 1) *revitalizar a Identidade e a Missão Educativas: Identidade, Cultura e Missão Organizacional;*
- 2) *promover os direitos humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação: direitos humanos, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Consciência Planetária, Cidadania Planetária e Responsabilidade Social;*
- 3) *efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida: educação e cuidado ao longo da vida;*
- 4) *consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras: comunidades educadoras;*
- 5) *gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão: Gestão escolar, Governança Universitária, Avaliação Interna e Externa.*

Dessa forma, conforme exposto, a fundamentação teórica do estudo emergiu sob duas perspectivas: *a priori* e *a posteriori*, conforme apresenta a figura 18:

⁶⁷ Quadro 43, p. 186.

Figura 18 - Referencial teórico



Fonte: Autoria própria, 2016.

No que se refere à tese da pesquisa, a mesma foi assim formulada: *O Ideário Educativo Lassalista contempla o que preconizam os Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) relativos aos elementos que caracterizam a educação de qualidade, demonstrando que, em termos educacionais, a educação lassalista está na vanguarda.*

Com base no estudo realizado, apresentamos de forma resumida, os seguintes achados inter-relacionados ao conjunto dos pilares⁶⁸, que no nosso entender, sinalizam para a confirmação da tese postulada, isto é, que a educação lassalista está na vanguarda:

- 1) *identidade e missão lassalistas;*
- 2) *a vivência da espiritualidade;*
- 3) *a corresponsabilidade na Missão Lassalista: juntos e por associação.*
- 4) *o educar, o cuidar e o formar ao longo da vida;*
- 5) *a inclusão social por meio de educação inclusiva;*
- 6) *Investimento na formação dos Irmãos e demais colaboradores lassalistas;*
- 7) *a formação dos gestores educativos;*
- 8) *a família: elemento fundamental na Comunidade Educativa Lassalista;*

⁶⁸ Capítulo 7, p. 245-290.

- 9) *a Proposta Educativa Lassalista;*
- 10) *unidade na diversidade: a ação em rede;*
- 11) *consolidação das Instituições de Ensino Superior Lassalista da Província La Salle Brasil-Chile;*
- 12) *A construção de uma cultura dos direitos humanos;*
- 13) *a avaliação de forma contínua e sistemática.*

Enfim, todo este recorrido feito quer mostrar que a educação lassalista sempre esteve na vanguarda desde seus inícios. Apesar de haver passado mais de 300 anos da fundação da obra lassalista, que nasceu em 1684, em Reims, França, a educação lassalista continua marcando gerações e sendo inovadora e transformadora em sua época, graças ao empenho e à dedicação dos seguidores de Joao Batista de La Salle.

8.3 Os limites da investigação

A investigação permitiu-nos localizar um número significativo de documentos referentes ao Ideário Educativo Lassalista, bem como aos Marcos Regulatórios de Educação, em nível nacional e internacional. O fato de existirem muitos documentos referentes ao assunto fez-nos delimitar os documentos que fundamentaram o nosso estudo. Diante de tantos documentos sobre a temática, foi necessário fazer opções, sabendo que isso poderia implicar limitações. Ao optar por estes ou aqueles documentos, corremos o risco de nos depararmos com certa limitação nos resultados, especialmente em nosso caso específico, que tratamos sobre os Pilares da Educação Lassalista. Entretanto, com base no estudo que realizamos, entendemos que os documentos constituintes do *corpus* investigativo traduzem os pontos centrais que vêm sendo discutidos e defendidos por meio das Políticas Públicas da Educação no Brasil.

8.4 Perspectivas para trabalhos futuros

A sociedade está em constante mudança porque o ser humano, que a constitui, também se modifica continuamente. Nesse processo de transformação, os saberes, as experiências e as aprendizagens vão sendo ressignificadas e, dessa forma, o conhecimento evolui. Mobilizados por esta convicção, nesta última seção deste

capítulo direcionamos nosso olhar para o futuro não muito distante, que nos impele a vislumbrar as perspectivas que se apresentam, tendo presente o estudo realizado e seus principais achados.

A incursão analítica que realizamos no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios da Educação constituintes do *corpus* investigativo nos possibilitaram atingir os objetivos propostos, com base na problemática investigativa e também confirmar a tese que postulamos. Entretanto, novas questões emergiram desse trabalho, as quais nos motivam a continuar o estudo, contemplando novos horizontes e que, de certa forma, podem inspirar outros pesquisadores a assumirem o desafio de aprofundá-las. Dentre tais questões destacamos:

- 1. Quais são as estratégias a serem utilizadas pela Rede La Salle no Brasil para consolidar em suas Comunidades Educativas, sejam elas de Educação Básica ou Superior, o que denominamos como os Pilares da Educação Lassalista?*
- 2. Quais são os desafios que se colocam para a Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, tendo presente a trajetória percorrida em prol do movimento da Educação para Todos (desde a década de 90), e as demandas que se apresentam para a educação 2030, em termos de uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos?*
- 3. Quais os mecanismos que podem ser colocados em curso para que as Comunidades Educativas Lassalistas de Ensino Superior, da Rede La Salle no Brasil, se consolidem como instituições de excelência, e por meio da tríplice missão universitária (ensino, pesquisa e extensão) contribuam para a consolidação de uma cultura dos direitos humanos e da educação com qualidade social nas instituições educativas que se situam no seu entorno?*
- 4. Quais são as potencialidades e os entraves atuais para que as Comunidades Educativas Lassalistas, no âmbito mundial, se constituam efetivamente numa rede mundial de educação, que é testemunho e contribui para a existência de comunidades educadoras?*
- 5. Quais são os aspectos centrais da Educação Lassalista do período fundacional do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e que perpassam todos os tempos até chegarem aos nossos dias, e como tais aspectos se*

manifestam nas Comunidades Educativas Lassalistas da Rede La Salle no Brasil?

Ressaltamos que não é nosso intuito esgotar todas as questões que emergiram no decorrer da pesquisa e outras que vão surgindo a cada momento em que voltamos a refletir sobre o tema em tela. Certamente, todos os que tiverem acesso às reflexões apresentadas no decorrer do texto provavelmente se permitirão outros questionamentos, próximos ou distantes daqueles que nos colocamos nesta etapa. Entretanto, as questões acima apresentadas, traduzem, no nosso entender, as principais perspectivas sobre os caminhos que desejamos trilhar, em termos de novas pesquisas, para dar continuidade ao aprofundamento e à reflexão dos conteúdos constantes no decorrer desta Tese.

Por fim, - ou por um novo começo, - reafirmamos nosso compromisso em seguir zelando pela Missão e a Identidade Lassalistas, primando pela sua perenidade e empreendendo esforços para, unidos a outras pessoas, lutarmos para que o direito a uma educação com qualidade social seja assegurada a todos.

Que São João Batista de La Salle continue intercedendo junto a Deus Pai por todos nós, Irmãos e colaboradores da obra educativa lassalista, para que tenhamos coragem e ousadia em dedicar nossas vidas em *prol* da educação humana e cristã de qualidade.

Que sejamos testemunho, em nosso modo de ser, conviver e agir, dos princípios evangélico-cristãos, primando para a construção de relações solidárias, fraternas e que tornem os contextos nos quais vivemos em espaços do amor do Mestre Jesus.

Viva Jesus em nossos corações! Para sempre!

REFERÊNCIAS

AGUAYO, Enrique. Misión contemporánea de la universidad La Salle: ser lugar de convivencia de los hombres. In: FRANZ, Craig J. (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2005.

AGUIAR, Ramundo 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, [20--?].

_____. Educação Integral. **Caderno MEL**, n. 14, [20--?], p.1-16, , [20--?].

_____. La Salle e a teologia da educação. **Caderno MEL**, n. 47, p.1-34, [20--?].

ALENCAR, Eunice S. de. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da Vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ALVES, Mariana Gaio. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 1, p. 7-28, 2010.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

ARAÚJO, Ulisses F. et al. (Org.). **Programa ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ASHLEY, Patrícia Almeida. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2001.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1989 nov. 20. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU**: Carta Magna para as crianças de todo o mundo. ONU, 1989. Disponível em: <http://www.relaf.org/portugues/06_onvec_internacional_onu.pdf>. Acesso em: out. 2014.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras, 1990**. Sandro André, SP: Associação Internacional De Cidades Educadoras, [1990?]. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Carta-Cidades-Educadoras.aspx>>. Acesso em: maio 2015.

ATIVIDADES engajam acadêmicos do Ensino Superior Lassalista. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 38, n. 113, p.14, maio 2014a.

ATIVIDADES, projetos e conquistas movimentam Educação Superior. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 115, p.16, maio 2015b.

AZEVEDO, Flávio. Cuidando do meio ambiente. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 32, nov. 2012.

AZMITIA, Oscar. PERLA - Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. **Caderno MEL**, n. 31, p.1-45, [20--?].

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BATISTELLA, Gerson; LAZZARI, Volnei. La Salle Agro investe na pesquisa científica. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 38, n. 113, p. 41, maio 2014.

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, [20--?].

BENEDICTO, Samuel C. de et al. Governança corporativa: uma análise da aplicabilidade dos seus conceitos na administração pública. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 15, n. 2, p. 286-300, 2013.

BOFF, Leonardo. **Ética da vida**. 2. ed. Brasília: Letraviva, 2000.

_____. **Saber cuidar: ética do humano: compaixão pela terra**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

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.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOLTON, Patricio. Escola lassalista & educação popular. **Caderno MEL**, n. 11, p. 1-17, [20--?].

BONAMINO, Alicia C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quarteto Editora & Comunicação, 2002.

BONI, Gabriela. Educadores Lassalistas reúnem-se nas Jornadas Pedagógicas 2015. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 115, p. 24, maio 2015.

_____. Educar hoje e amanhã: o desafio de transformar vidas pelo conhecimento. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 8-11, nov., 2015.

_____. EPEL 2015 analisa a inovação na educação. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 19, nov. 2015.

_____. Orgulho que motiva, encanta e transforma. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 115, p. 33-36, maio 2015.

_____. Reuniões com Equipes Diretivas oportunizam alinhamentos em Rede. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 22, nov. 2015.

_____. Conquistas para a Vida. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 115, p. 29, maio 2015.

_____. Trabalho em Rede norteia Reuniões de Equipes Diretivas 2014. **Revista Integração**, Porto Alegre, n. 113, p. 15, maio 2014.

_____. Transformando vidas pelo conhecimento e pelos valores lassalistas. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p.25-28, nov. 2015.

_____. Transformando a beleza da melodia em riqueza cultural. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 16-17, nov., 2015.

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.

_____. **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, [20--?].

_____. Itinerário del Educador. **Caderno MEL**, n. 8-9, p. 1-130, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil De 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em out. 2014.

_____. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990: Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, de 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99710-21-novembro-1990-342735-norma-pe.html>>. Acesso em: jun. 2015.

_____. Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005. **Institui o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA** e o Comitê Gestor do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre o Programa mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: mar. 2015.

_____. Lei nº 11.738/2008, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. **Portaria INEP nº 109 de 27/05/2009**: Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). Brasília, DF: MEC, INEP, 2009. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: maio 2015.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos 2006**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: < http://dhnet.org.br/dados/pp/edh/br/pnedh2/pnedh_2.pdf >. Acesso em: fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Manual do ENADE 2015**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade/manual-do-enade>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: out. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Versão digital da primeira edição da Provinha Brasil de 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da Terra**. Brasília, DF: MMA, 1992. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/estrutura\[20--?\]genda21/_arquivos/carta_terra.pdf](http://www.mma.gov.br/estrutura[20--?]genda21/_arquivos/carta_terra.pdf)>. Acesso em: mar. 2016.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA**. Documento 1. Instrumento para Avaliação da Gestão pública-Ciclo 2006. Brasília, DF, 2006.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: nov. 2015

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://www.educacaoemdireitoshumanos.sdh.gov.br/wp-content/uploads/EDH_Diretrizes_aEducao_miolo_B>. Acesso em: 3 ago. 2013.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1)**. Brasília: SDH/PR, 1996. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>>. Acesso em: fev. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2)**. <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>>. Acesso em: fev. 2015.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. <<http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/index.html>>. Acesso em: fev. 2015.

BURKHARD, D.; MOGGI, J. **Como integrar liderança e espiritualidade**: a visão espiritual das pessoas e das organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CAPELLE, Nicolas. La Innovación Educativa Lasaliana. **Caderno MEL**, n. 4, p. 1-20, [20--?].

_____. Ano Internacional da família. **Caderno MEL**, n. 24, p.1-30, [20--?].

_____. O Instituto Religioso de Educação Católica. **Caderno Mel**, n. 49, p.1-14, [20--?].

_____. BOTANA, Antonio. Caminar hacia 2006: Asamblea Internacional de La Misión Educativa Lasaliana. **Caderno MEL**, n. 1, p. 1-59, 2002.

CASAGRANDE, Euclides et al. La Salle Carmo English Learning: Inglês se aprende na escola. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 38, n. 113, p. 34, maio 2014.

CERVANTES, José. El futuro de la universidad catolica ante la postmodernidad. In: FRANZ, Craig J. (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

_____. **Administração nos novos tempos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CHOQUET, Philippe M. Universidades lasallistas: una estrella ascendente. In: FRANZ, Craig J. (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

COSTA, Tiago. Robótica Educacional no La Salle Brasília. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 38, n. 113, p. 33, maio 2014.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <
<http://docplayer.com.br/11852-Memorando-sobre-aprendizagem-ao-longo-da-vida.html>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **Livro Branco Ensinar e Aprender**: rumo à sociedade cognitiva. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 1995.

COMTE, Robert. A identidade hoje. **Caderno MEL**, n. 25, p.1-33, [20--?].

CONSTANTE, Robson da Silva. **Blog Memória Digital do Laboratório 24 Horas do Curso Ciência da Computação do Unilasalle, Canoas (RS)**. 2013. 103 f. Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **A Proposta Educativa dos Irmãos Lassalistas de 1971 a 1990**. 1996. 229 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 1996.

_____. **A Sociedade das Escolas Cristãs na França, de 1679 a 1719**: contribuição para novos olhares sobre sua origem. 2003. 192 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2003.

_____. **Obra de Deus, E se não fosse?** Canoas, 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.

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.

DAVIS, Cláudia; GROSBaum, Marta W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. São Paulo: DP&A, 2002. p. 77-112.

DELORS, Jacques. Educação ou a utopia necessária. In: DELORS, Jacques et al. **Educação:** Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DE THOMASIS, Louis. La educación superior lasallista: una búsqueda llena de matices de realidad paradójicos y ambiguos. In: Craig J. Franz (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista.** Asociación Internacional de Universidades Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

DIVERSIDADE na escola. **Revista Integração,** Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 17, maio, 2014.

DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker:** A administração. São Paulo: Nobel, 2009.

DUARTE, Ricardo S.; QUELHAS, Osvaldo L.G. Práticas de governança corporativa. Estudo de caso em organizações de serviços educacionais. **Organização & Estratégia,** v. 3, n. 3, p. 340-350, set.-dez., 2007.

DUMKE, Joel Luís. **Juventudes contemporâneas e a construção de identidades no trabalho cooperativo apoiado pelo Tecnosocial/Unilasalle.** 2012. 151 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2012.

DURÁ, José Martín Montoya. Plano de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável. **Caderno MEL,** n. 46, p.1-5, [20--?].

EDUCAÇÃO para todos: O Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ECHEVERRÍA, Álvaro Rodríguez. Ministros e servidores da palavra. **Caderno MEL,** n. 18, [20--?], p. 1-21, [200--?].

_____. Presença Lassalista. **Caderno MEL,** n. 16, p.1-35, [20--?].

ENCONTRO amplia formação humana e cristã de estudantes do La Salle Niterói. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 38, n. 113, p. 66, maio 2014.

ENCONTRO intercapitular: O serviço educativo a pobres. **Caderno MEL**, n. 20, p. 1-31, maio 2004.

ESCUCHAR a los jóvenes: la Experiencia Australiana. **Caderno MEL**, n. 5, p. 1-38, [20--?].

DIVERSIDADE na escola. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 17, maio, 2014.

EXPERIÊNCIAS e novidades que movem a Educação Superior Lassalista. **Revista Integração**, Porto Alegre, n. 113, p. 15, maio 2014.

FACKIN, Rosemari. A aprendizagem na rota das conquistas para o bem viver. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 33, nov. 2015.

FARENZENA, Nalú; ARAÚJO, Emílio. Espaços de democratização na gestão financeira da educação. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser**. la educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial [20--?]; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1973.

FERNANDES, Neimar da Silva et al. O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010.

FERRER, Alejandro Tiana. Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. In: KISILEVSKY, Marta; ROCA Enrique (Coords.). **Indicadores, metas y políticas educativas**. Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2013.

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.

_____. **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.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FRANZ, Craig J. Fieles a una visión, inquebrantables por un sueño. In: Craig J. Franz (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

FREITAS, Maria Ester de. Cultura organizacional grandes temas em debate. **Revista de Administração Empresas**, São Paulo, v.31, n.3, p. 73-82,1991.

FUNDAÇÃO PÃO DOS POBRES. **Relatório Social 2015**. Porto Alegre: Fundação Pão dos Pobres, 2015.

GADOTTI, Moacir. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio Carlos. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio. Introdução. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONZALEZ, Andrew. Ásia 2004: a situação da educação. **Caderno MEL**, n. 23, p.1-2, [20--?].

GOUSSIN, Jacques. A presença de Deus: uma prática Lassalista. **Caderno MEL**, n. 21, p.1-32, [20--?].

GROS, Jeffrey. A unidade dos cristãos e o apostolado Lassalista. **Caderno MEL**, n. 10, p. 1-25, [20--?].

GUERIN-LESUEUR, Claire. Cuando la escuela se acerca a los niños. **Caderno MEL**, n. 3, p. 1-40, [20--?].

HANAUER, Lucinei. Fundação La Salle: instituição que se transforma. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 34, nov. 2015.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassaliana: Que Educação?** Canoas: Salles, 2007.

_____. **La Salle: uma leitura de leituras**. 254 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo,1997.

_____. Educação Centrada no aluno. In: FOSSATTI, Paulo, HENGEMÜLE, Edgard; CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Ensinar a Bem Viver**. Canoas: Unilasalle, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa**, São Paulo, SP: IBGC, 2009.

IRMÃO DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Documentos do 45º Capítulo Geral: “Esta obra de Deus é também nossa obra”**. Roma: Conselho Geral, 2014.

JUNIOR, Omero de Freitas Borges La Salle Santo Antônio promove intercâmbios internacionais. **Revista Integração**, Porto Alegre, V. 38, n. 113, p. 35, maio 2014.

JUSTO, Henrique. **La Salle Patrono do Magistério: vida, escritos, inovações pedagógicas**. 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 Lassalista. **Caderno MEL**, n. 14, p. 1-16, [20--?].

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.

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.

KURLAK, Edson Luís. **A formação pessoal do educador pela via corporal: uma inovação pedagógica**. 2009. 92 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

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, 2005.

KRAEMER, Carline Werlang Orientar e reconhecer o sucesso estudantil: relatos de uma experiência. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 65, nov. 2015.

LANÇAMENTO da PIPA 2014. **Revista Integração**, v. 38, n. 113, p. 39, maio 2014.

LANDEROS, Joan. Hacia la creación del red de universidades internacionales lassalista: promesas y retos. In: FRANZ, Craig J. (Ed.) **Reflexiones sobre la**

educación superior lasallista. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

LAURAIRE, Léon. O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação Humana e Cristã. **Caderno MEL**, n. 12, p. 1-40, [20--?].

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. ver. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMBAERTS, Herman. La Salle no coração da sociedade multicultural e multirreligiosa contemporânea. **Caderno MEL**, n. 29, p.1-47, [20--?].

_____. A Educação Lassalista às voltas com a União Européia. **Caderno MEL**, n. 34, p.1-44, [20--?].

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MACHADO, Hilka Vier. A identidade e o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 7, n. esp., p. 51-53, 2003.

MAILLEFER, Francisco Elias. **Vida de São João Batista de La Salle.** Canoas: 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, [20--?].

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. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTÍN, Belisario Sánchez; BELTRÁN, José Maria. Multiculturalismo e imigração. **Cadernos MEL**, n. 26, [20--?].

MARTINS, Carlos Roberto. **O componente curricular LIBRAS na percepção das acadêmicas dos Cursos de Pedagogia e Psicopedagogia do Unilasalle – Canoas (RS).** 2009. 160 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

MARTINS, Cristina O Itinerário Formativo Lassalista em tempos de cibercultura. **Revista Integração**, Porto Alegre, n. 116, p. 30, nov. 2015

MATTHEEUWS, Alain; THÉRON, Auguste. Já é o ser humano que se tornará... **Caderno MEL**, n. 22, p.1-23, [20--?].

MEDEIROS, Isabel L. P. de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão Democrática na e da educação: concepções e vivências. IN: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006, p. 15- 25.

MENEGAT, Jardelino. **A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle**. 2004. 185 f. Dissertação (mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

_____. Família e escola: uma parceria de cumplicidade. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 5, nov. 2012.

MENEZES, Loiva Teresinha Soares de. **Uma análise gramscianiana do conceito de Projeto Político-pedagógico no contexto da Educação Lassalista**. 2006. 106 f. Dissertação (mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2006.

MILLER, Ernest. Um apelo mundial para uma nova mobilização em prol da infância. **Caderno MEL**, n. 41, p.1-25, [20--?].

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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.

MORENO, Juan A. Rivera. As pertinências associativas considerações sociológicas. **Caderno MEL**, n. 15, p. 1-28, [20--?].

MURAD, Afonso T. Consciência planetária, sustentabilidade e religião. Consensos e tarefas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 30, p. 443-475, abr./jun. 2013.

_____. **Gestão e Espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2008, 252 p.

MUELLER, Frederick C. Escolas & professores Lassalistas: um panorama dos Estados Unidos. **Caderno MEL**, n. 32, p.1-32, [20--?].

NAVARRO, José Maria Pérez. A Catequese e o Ensino Religioso na História Lassalista. **Cadernos MEL**, n. 17, p. 1-38, [20--?].

NASCIMENTO, Darwin Gonçalves. Partida beneficente apoiada pela Rede La Salle reúne atletas da América Latina. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 115, p. 23, maio, 2015.

NICODEM, Edgar Genuino. A Educação Lassalista e as transformações sociais. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 5, nov. 2015.

NOVILLO, Alfonso. Os Seminários Huether. **Caderno MEL**. n. 30, p.1-35, [20--?].

_____. Experiências no Ministério Pastoral no mundo Lassalista. **Caderno MEL**. n. 40, jun-2008, p.1-53.

NOSSA bonita diversidade. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 38, n. 113, p. 48, nov., 2015.

NÓVOA, António. Para uma análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

NÚÑEZ, José Pereda. Fundação La Salle de Ciências Naturais (FLASA). **Caderno MEL**, n. 36, p.1-29, [20--?].

OLIVEIRA, Genésio Pinto de. A importância da missão educativa das Obras Lassalistas de Altamira e Uruará. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 67, nov. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança adotada pela Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989**. Disponível em: <http://www.relaf.org/portugues/06_convec_internacional_onu.pdf>. Acesso em: out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: Metas Educativas 2021**. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em out. 2014.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia de pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 2004.

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--?].

PARO, Vitor H. Políticas Educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Org.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed., rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Aldvânia Oliveira. Cursos livres são sucesso em Uruará. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 62, nov. 2015.

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.

PEREIRA, Sebastião Lopes. Universitários lassalistas em missão. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 58-59, nov., 2015.

PIANTKOSKI, Marcelo Adriano. **Princípios Educativos Lassalistas: o currículo prescrito do Colégio Diocesano La Salle de São Carlos/SP**. 2010. 133 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

PINHEIRO, Rosilaine. Buscando a inovação tecnológica o Colégio La Salle. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 27, nov. 2012.

PINTO, Roseli Simone. Projeto Somos + ENADE. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 55, nov. 2015.

PROJETO interdisciplinar aborda política e meio ambiente. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 44, nov. 2012a.

PROJETO incentivou a conscientização ambiental. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 46, nov. 2012b.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Plano de Formação dos Irmãos**. Porto Alegre, 2014.

_____. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

_____. **Organização Provincial**. Porto Alegre, 2015.

QUEBENGCO, Carmelita I. Re-interpretando a De La Salle. In: FRANZ, Craig J. (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

RAMALHO, Betania Leite; HENRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: FÁVERO, Osmar; TIMOTHY, Denis Ireland (Orgs). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

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.

RANGEL, Mary. Os 60 anos do Colégio La Salle Abel. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 115, p. 18, maio, 2015.

ROCA, Enrique. Indicadores internacionales: la OCDE y la Unión Europea. In: KISILEVSKY, Marta; ROCA Enrique (Coords.). **Indicadores, metas y políticas educativas**. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2013.

REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA (RELAL). **PERLA**: Projeto Educativo Regional Lassallista Latino-Americano. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.

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, [20--?].

_____. La misión universitaria lasallista hoy perspectivas desde los ejes del Proyecto Educativo Regional Lasallista Latinoamericano (PERLA). In: FRANZ, Craig J. (Ed.). **Reflexiones sobre la educación superior lasallista**. Moraga [Estados Unidos]: Asociación Internacional de Universidades Lasallistas (AIUL), 2006.

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.

ROESCH, Sylvia Maria A. **Projetos de Estágio e de pesquisa em Administração**. 3ª ed., São Paulo, Editorial Atlas, 2010.

ROGERS, Anthony. Culturas e justiça: uma perspectiva de missão para a vida consagrada. **Caderno MEL**. n. 42, p.1-32, [20--?].

ROXO, Lucas Costa. Pesquisa Socioantropológica na Educação Profissional. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 53, nov. 2012.

ROSA, Elizabeth Dalla; BOFF, Sirlei. Vovó na Escola: as gerações trocando experiências. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 40, nov. 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.

RUMMERY, Gerard et al. Identidade Lassalista: Subsídios para encontros de estudo e formação. **Caderno MEL**, n. 27, p.1-40, [20--?].

SÁ, Antonio Lino Rodrigues de. **Alternativa de educação popular em escola pública: um estudo sobre a experiência da Escola La Salle em Rondonópolis, MT**. 1987. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SALAMI, Marcelo Cesar. **A constituição da profissionalidade docente e a inovação pedagógica na Educação Básica**. 2013. 123 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

_____. 3º Painel da Comissão de Formação e Vida Consagrada. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 39, n. 116, p. 23, nov., 2015.

SÁNZ MARTIN, Belisario; MARTINEZ BELTRÁN, José Maria. Multiculturalismo e imigração. **Caderno MEL**, n. 26, p.1-21, [20--?].

SÁNCHEZ MARTÍN, Belisario. O relacionamento entre as famílias e a escola: uma experiência. **Caderno MEL**, n. 38, p.1-45, [20--?].

SANTOS, Adelcio Machado dos. **Gestão educacional: especificidades e compartilhamentos na teoria geral da administração**. Florianópolis: Ed. do Autor, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Anderson O.; GIMENES, Olíria M.; MARIANO, Sangelita M. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n.1, p. 38-50, 2013.

SCHEIN, Edgar. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SELBACH, Luiz Carlos. Voluntários Lassalistas em Moçambique. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 34, nov. 2012.

SGANZERLA, Zenilde. **Os vitrais da Capela São José do Unilasalle de Canoas-RS: espaço de memória simbólico-religiosa e lassalista**. 2013. 119f. Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SITOE, Reginaldo Manuel. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 283-290. 2006.

SILVEIRA, André S. da. Reflexões, complexidades e desafios da gestão educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 14, p.17-28, jul./dez., 2013.

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.

SHIELDS, Terry. Prioridad a los Pobres de Las Escuelas San Miguel en los Estados Unidos. **Caderno MEL**, n. 7, 2003, p.1-54.

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.

SOARES, Cláudius Jardel Soares. **Crise ambiental**: percepções de alunos do ensino médio: um estudo de caso dos colégios Marechal Rondon e La Salle, na cidade de Canoas, RS. 2009. 118 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2009.

SUBIRATS, Joan. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TAVARES, Sergio M. N. Governança em universidades confessionais no Brasil: modelo em construção. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19 p. 219-238, jan./jun. 2009.

TÉBAR BELMONTE, Lorenzo. Repensar a Pedagogia Lassalista com visão de futuro à luz das atuais. **Caderno MEL**, n. 50, p.1-21, [20--?].

THONES, Clarissa. Viagens de estudo de curta duração são nova opção para quem busca qualificação no exterior. **Revista Integração**, Porto Alegre, v. 36, n. 110, p. 51, nov. 2012.

TOBÓN, Edwin Arteaga. O diálogo judeu-cristão: uma proposta para as Instituições Lassalistas. **Caderno MEL**, n.13, p. 1-22, [20--?].

TORRES, Leonor Lima. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, 2008, v. 21, n. 1, pp. 59-81.

_____. PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Rev. Lusófona de Educação**, n.14, p. 77-99, 2009.

TORRES, Luiz Eduardo Santos. **Proposta de modelo de gestão universitária baseado em sustentabilidade**: aplicação ao caso PUC-Rio. 2012. 67 f. Dissertação (mestrado em Engenharia de Produção) - Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TREVISAN, Suzana. **Educação Superior Tecnológica e Identidade Docente**. 2013. 99 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

TREZZI, Clóvis; BERKENBROCK-ROSITO, Margaréte May. Por uma ética do cuidado e do sensível: construindo relações na pós-modernidade. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 2, p. 121-128, maio/ago. 2010.

TRINGUYEN, Francis. Identidade das Universidades Lassalistas no Século XXI: um documento de pesquisa analítica. **Caderno MEL**, n. 39, p.1-27, [20--?].

TUMUCA-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.

UNILASALLE RJ. **Arquivos do Setor de Comunicação e Marketing**. Rio de Janeiro, 2015.

VALANDRO, Élio. **Construção do conhecimento escolar e peculiaridades da cultura popular**. 2008. 167 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2008.

VIEIRA, Sofia L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VINTRÓ, Eulàlia. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmem; VILA, Ignacio (Org.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A - CADERNOS DA MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA (MEL)

Quadro 46 - Cadernos MEL- 1 ao 9

Nº	Ano	Título	Autor (es)	Pág.	Foco(s) temáticos
1	2002	Caminar hacia 2006: Asamblea Internacional de La Misión Educativa Lasaliana.	CAPELLE, Nicolas; BOTANA, Antonio.	1-59	<ul style="list-style-type: none"> • Roteiro de estudos com subsídios preparatórios para a Assembleia Internacional da Missão Educativa Lassaliana.
2	[20--?]	Asociación Lasaliana: el relato continúa.	BOTANA, Antonio.	1-53	<ul style="list-style-type: none"> • Revitalização do Carisma Lassalista. • Identidade Lassalista. • Associação entre colaboradores e Irmãos. • Serviço Educativo a Pobres.
3	[20--?]	Cuando la escuela se acerca a los niños.	GUERIN- LESUEUR, Claire.	1-40	<ul style="list-style-type: none"> • Relato da experiência educativa realizada por Claire Guerin-Lesueuer, com população marginalizada na França.
4	[20--?]	La Innovación Educativa Lasaliana.	CAPELLE, Nicolas	1-20	<ul style="list-style-type: none"> • Inovação: iniciativas e impactos.
5	[20--?]	Escuchar a los jóvenes: La Experiencia Australiana.		1-38	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de experiências com crianças e jovens sobre a escuta através de um serviço telefônico gratuito na Austrália (Kids Help Line), fundado pelo Ir. Paul Smith.
6	[20--?]	Educación escolar y cultura religiosa: Una visión europea del problema de la enseñanza de la religión en la escuela.	PAJER, Flavio	1-24	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre a abordagem do Ensino Religioso na escola.
7	2003	Prioridad a los Pobres de Las Escuelas San Miguel en los Estados Unidos.	SHIELDS, Terry	1-54	<ul style="list-style-type: none"> • Movimento de Associação Lassaliana de Escolas de São Miguel: características das escolas, objetivos e relatos de experiências.
8-9	2004	Itinerario del Educador.	BOTANA, Antonio	1-130	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade do Educador Lassalista. • Projeto educativo. • Missão Lassaliana.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Consulta direta aos Cadernos da Missão Educativa Lassalista.

Quadro 47 - Cadernos MEL - 10 ao 19

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Pág.	Foco(s) temáticos
10	[20--?]	A unidade dos cristãos e o apostolado lassalista.	GROS, Jeffrey.	1-25	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade da Igreja Católica. • Escolas lassalistas e seu papel para a unidade cristã. • Missão dos Educadores e das Direções das Escolas. • Ambiente educativo.
11	[20--?]	Escola Lassalista & Educação Popular.	BOLTON, Patricio.	1-17	<ul style="list-style-type: none"> • Relato do projeto de construção de uma escola numa comunidade empobrecida (Malvinas Argentinas).
12	[20--?]	O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação Humana e Cristã.	LAURAIRE, Léon.	1-40	<ul style="list-style-type: none"> • Coletânea de textos fundamentados no Guia das Escolas Cristãs e elaborados com a finalidade de serem subsídios para temas de estudo em encontros de equipes lassalistas.
13	[20--?]	O diálogo judeu-cristão: Uma proposta para as Instituições Lassalistas.	TOBÓN, Edwin	1-22	<ul style="list-style-type: none"> • O diálogo judeu-cristão: reflexões e modos de abordagem nas Instituições Lassalistas.
14	[20--?]	Voluntariado Missionário Lassalista.	KIPPER, Lorenzo González.	1-16	<ul style="list-style-type: none"> • Relato do Projeto Educativo Lassalista e a Missão de Voluntariado, no Estado de Durango (México).
15	[20--?]	As pertinências associativas considerações sociológicas.	MORENO, Juan A. Rivera.	1-28	<ul style="list-style-type: none"> • Formas e modalidades associativas. • A realidade associativa lassalista. • A pertença: conceito, tipos, conflitos, avaliação.
16	[20--?]	Presença Lassalista.	ECHEVERRÍA, Álvaro Rodríguez.		<ul style="list-style-type: none"> • Sentido da presença lassalista no mundo: África (RELAF); Europa; Região Ásia-Pacífico (PARC), Oriente Próximo; América Latina e Caribe (RELAL); América do Norte (Região USA/Toronto).

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Pág.	Foco(s) temáticos
17	[20--?]	A Catequese e o Ensino Religioso na História Lassalista.	NAVARRO, José Maria Pérez.	1-38	Síntese da tese realizada pelo Ir. José Maria Pérez Navarro, em 2001, na Pontifícia Universidade Salesiana de Roma, cujo foco foi a atividade catequética do Instituto desde suas origens. São abordados os seguintes tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • O compromisso do Instituto entre os anos de 1950 a 1980. • A Catequese Lassalista no contexto dos grandes desafios sociais e eclesiais dos anos que vão de 1980 a 2000. • Desafios atuais.
18	[20--?]	Ministros e servidores da palavra.	ECHEVERRÍA, Álvaro Rodríguez.	1-21	<ul style="list-style-type: none"> • Evangelização, fé e diálogo.
19	[20--?]	Educação Integral.	KIPPER, Lorenzo González. AHUMADA, Enrique García.	1-24	Textos relativos à Educação Integral: <ul style="list-style-type: none"> • Centro de Formação Integral La Salle Tijuana. • Catequese familiar de iniciação eucarística.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Consulta direta aos Cadernos da Missão Educativa Lassalista.

Quadro 48 - Cadernos MEL - 20 ao 29

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Pág.	Foco(s) temáticos
20	2004	Encontro Intercapitular – O serviço educativo a pobres.	ECHEVERRÍA, Álvaro Rodríguez. HAWKE, David. SCHIELER, Bob. LAMBERT, Fernando. BELTRÁN, Ismael; ABSI, Georges. GÓMEZ, Carlos. JEHAR, Yemanu. CAPELLE, Nicolas. SEGUIN, Jean-Baptiste. BYRN, Frank. ZAMORA, Jesus Miguel.	1-31	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição e análise de expressões e de formas novas ou renovadas do Serviço Educativo a Pobres, no conjunto da Missão Educativa Lassalista na atualidade, com base nos relatos apresentados no Encontro Intercapitular (Roma, 2004) sobre as ações desenvolvidas nas diversas Regiões Lassalistas e no âmbito do Instituto.
21	[20--?]	A presença de Deus: uma prática lassalista.	GOUSSIN, Jacques.	1-32	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos e testemunhos dos educadores da Província Lassalista da Califórnia, sobre as práticas vivenciadas nas Comunidades Educativas relativas à lembrança da presença de Deus entre nós.
22	[20--?]	Já é o ser humano que se tornará...	MATTHEEUWS, Alain. THÉRON, Auguste.	1-23	<ul style="list-style-type: none"> • Textos para a reflexão sobre as origens e a preservação da vida.
23	[20--?]	Ásia 2004: a situação da educação.	GONZALEZ, Andrew.	1-2	
24	[20--?]	Ano Internacional da família.	CAPELLE, Nicolas.	1-30	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre a família na contemporaneidade.
25	[20--?]	A identidade hoje.	COMTE, Robert.	1-36	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões filosófica e teológica sobre a questão da identidade.
26	[20--?]	Multiculturalismo e imigração.	SÁNCHEZ MARTÍN, Belisario; MARTINEZ BELTRÁN, José Maria.	1-21	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre o multiculturalismo. • Orientações para construir uma Pedagogia do Interculturalismo.

Nº	Ano	Título	Autor(es)	Pág.	Foco(s) temáticos
27	[20--?]	Identidade Lassalista: Subsídios para encontros de estudo e formação.	RUMMERY, Gerard. COMTE, Robert. GIL, Pedro. ALPAGO, Bruno. MEISTER, Michael F.	1-40	Coletânea de textos elaborados com a finalidade de serem subsídios para temas de estudo em encontros de formação. <ul style="list-style-type: none"> • O itinerário da Comunidade Lassaliana. • Mudança de época e seus sinais. • O desafio da Missão: reinventar a comunidade educativa. • O desafio da pertença. • Espiritualidade Lassaliana e Associação. • A Identidade Lassalista hoje: uma identidade diferenciada.
28	[20--?]	Pastoral Educativa uma visualização da tarefa educativa escolar à luz da fé: uma prospectiva argentina.	MANCINI, Santiago Rodríguez.	1-32	<ul style="list-style-type: none"> • Pastoral no contexto das comunidades educativas: reflexões e modos de efetivação.
29	[20--?]	La Salle no coração da sociedade multicultural e multirreligiosa contemporânea.	LOMBAERTS, Herman.	1-47	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexões sobre o multiculturalismo.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Consulta direta aos Cadernos da Missão Educativa Lassalista.

Quadro 49 - Cadernos MEL - 30 ao 39

Nº	Ano	Título	Autor (es)	Pág.	Foco(s) temáticos
30	[20--?]	Os Seminários Huether.	ALFONSO, Novillo	1-35	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuições formativas dos Seminários Educacionais realizados pelos Irmãos na Região dos Estados Unidos denominados, em 1985, de “Huether Workshops”
31	[20--?]	PERLA - Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.	AZMITIA, Óscar.	1-45	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto latino-americano no cenário mundial. • Urgências educativas. • Apresentação do Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano.
32	[20--?]	Escolas & professores lassalistas: um panorama dos Estados Unidos.	MUELLER, Frederick C.	1-32	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do Instituto ao longo dos últimos cinquenta anos. • Ação e experiência educativa nos Estados Unidos.
33	[20--?]	Animação bíblica de nossa Pastoral.	AHUMADA, Enrique García.	1-22	<ul style="list-style-type: none"> • A Bíblia como mobilizadora da Espiritualidade Lassalista e das ações na Pastoral Educativa.
34	[20--?]	A Educação Lassalista às voltas com a União Européia.	LOMBAERTS, Herman.	1-44	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese do trabalho realizado durante quatro anos pela Comissão Lassalista Européia para a Educação.
35	2005	“A” missão vem a ser “nossa” missão: a formação lassalista na Província de San Francisco – Califórnia-USA.	KOPRA, Greg.	1-25	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e experiências de formação na Província de San Francisco.

Nº	Ano	Título	Autor (es)	Pág.	Foco(s) temáticos
36	[20--?]	Fundação La Salle de Ciências Naturais - (FLASA).	NÚÑEZ, José Pereda.	1-29	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos, origens, contexto social, e a área de atuação da Fundação La Salle de Ciências Naturais, Organização da Sociedade Civil na Venezuela.
37	[20--?]	Os Irmãos das Escolas Cristãs na França & o serviço educativo aos “artesãos e aos pobres” mediante o Ensino Técnico.	BÉDEL, Henri.	1-28	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à formação universitária. • Ensino técnico-profissional. • Relatos de Irmãos e leigos sobre educação de qualidade para os mais necessitados.
38	[20--?]	O relacionamento entre as famílias e a escola: uma experiência.	SÁNCHEZ MARTÍN, Belizário.	1-45	<ul style="list-style-type: none"> • Relação família-escola. • Modelos familiares. • Papel da escola.
39	[20--?]	Identidade das Universidades Lassalistas no Século XXI: um documento de pesquisa analítica.	TRINGUYEN, Francis.	1-27	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade e Carisma Lassalista. • Ministério Educativo Lassalista nas universidades. • Lideranças lassalistas.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Consulta direta aos Cadernos da Missão Educativa Lassalista.

Quadro 50 - Caderno MEL - 40 ao 50

Nº	Ano	Título	Autor (es)	Pág.	Foco(s) temáticos
40	2008	Experiências no Ministério Pastoral no mundo Lassalista.	NOVILLO, Alfonso.	1-53	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino Superior Lassalista. • Pluralismo religioso-cultural. • Escolas e ação pastoral.
41	[20--?]	Um apelo mundial para uma nova mobilização em prol da infância.	MILLER, Ernest.	1-25	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças e jovens e o direito fundamental da educação.
42	[20--?]	Culturas e justiça: uma perspectiva de missão para a Vida Consagrada.	ROGERS, Anthony.	1-32	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade e Cultura no continente Asiático. • Vida Consagrada. • Missão Educativa Lassalista.
43	2011	Confiados a mi cuidado: La alegría de educar las mentes y de mover los corazones.	TUMACA – RAMOS, Dara.	1-74	<ul style="list-style-type: none"> • Relato autobiográfico da trajetória da educadora, enfatizando que as intuições pedagógicas e espirituais Lassalianas, podem contribuir para a construção de sentido na docência e a compreensão da profissão como uma vocação e um ministério.
44	[20--?]	A Missão Lassalista na América Latina e no Caribe: um desafio prenhe de esperança.	RESTREPO, Carlos G. Gómez.	1-34	<ul style="list-style-type: none"> • Missão Lassalista na América Latina e Caribe (cenários). • A qualidade da educação. • Educação Superior. • Impactos da Ciência e da Tecnologia. • Missão Lassalista e desafios da educação (pedagogias contemporâneas, tecnologias, educar para a cidadania e a política, responsabilidade social.

Nº	Ano	Título	Autor (es)	Pág.	Foco(s) temáticos
45	[20--?]	Projeto Educativo Lassalista Latino-Americano (PERLA).		1-3	-
46	[20--?]	Plano de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável.	DURÁ, José M. Montoya.	1-5	-
47	[20--?]	La Salle e a Teologia da Educação.	AHUMADA, Enrique García.	1-34	<ul style="list-style-type: none"> • Teologia da Educação. • Contemplação teológica sobre os pobres. • Sujeitos da educação. • Educação inspiradora. • Primazia educativa da família. • Escola Cristã. • Valorização do educador.
48		Caderno não localizado.	-	-	
49	[20--?]	O Instituto Religioso de Educação Católica.	CAPELLE, Nicolas.	1-14	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. • Projeto Educativo Lassalista. • Serviço Educativo a Pobres. • Objetivos do Ensino Superior. • Missão Educativa Lassalista.
50	[20--?]	Repensar a Pedagogia Lassalista com visão de futuro à luz das atuais correntes pedagógicas.	TÉBAR BELMONTE, Lorenzo.	1-21	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia Lassalista. • Tendências pedagógicas. • Significado da educação. • Aprendizagem e valores.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Consulta direta aos Cadernos da Missão Educativa Lassalista.

APÊNDICE B: RELATÓRIOS RELATIVOS ÀS AÇÕES DECORRENTES DO DOCUMENTO EDUCAÇÃO PARA TODOS: CUMPRINDO NOSSOS COMPROMISSOS COLETIVOS

Quadro 51 - Síntese dos Relatórios relativos às ações decorrentes do documento Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos

ANO	Relatório da UNESCO
2003 e 2004	O Relatório da Unesco de 2003 e 2004 focalizou o Gênero e a Educação para Todos: O Salto para a Igualdade . Teve presente a Conferência de Dakar em 2000, que dizia que até 2005 as disparidades entre os gêneros, nas matrículas no ensino primário e secundário, deveriam ser eliminadas. Focalizou o objetivo 5 do EPT, salientando a necessidade de serem asseguradas condições igualitárias para que meninos e meninas tenham acesso e permaneçam na escola, com condições de aprender sem haver nenhum dano ao seu desenvolvimento decorrente de qualquer forma de preconceito.
2005	O Relatório da Unesco de 2005 dá ênfase ao imperativo da qualidade, e tem como título Educação para Todos: O Imperativo da Qualidade . Este relatório abre o debate sobre a qualidade em seu contexto histórico e oferece um mapeamento para compreender, monitorar e aprimorar a qualidade. Sintetiza os conhecimentos atuais sobre os fatores que influenciam a qualidade e descreve as opções de políticas para aprimorar essa qualidade.
2006	O Relatório da Unesco de 2006 enfatiza a alfabetização para a vida e tem como título Alfabetização para Toda a Vida . À medida que avança a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos 2006 tem o objetivo de colocar no foco das políticas o objetivo mais negligenciado de alfabetização – base não só para o alcance da Educação para Todos, como também, mais amplamente, para o alcance da meta de redução da pobreza humana.
2007	O Relatório da Unesco de 2007 traz a ênfase do progresso global e sistemático na educação primária, igualmente para as meninas. Inúmeras crianças não estão na escola, abandonando-a precocemente sem alcançar os padrões mínimos de aprendizagem. Tem como título Bases Sólidas: Cuidados e Educação na Primeira Infância . Ao negligenciarem as conexões entre a educação e os cuidados na primeira infância, a educação primária e secundária, e a alfabetização de adultos, os países estão perdendo oportunidades de melhorar a educação básica em todos os seus aspectos e, conseqüentemente, as perspectivas das crianças, jovens e adultos em toda parte.
2008	O Relatório da Unesco de 2008, que tem como título Educação para Todos em 2015: Um objetivo acessível? O documento marca o fato de que estamos na metade da jornada de um ambicioso movimento internacional que visa expandir as oportunidades de educação para todas as crianças, todos os jovens e todos os adultos até 2015.
2009	O Relatório da Unesco de 2009 não apresenta um título específico, mas destaca as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados em 2009. Reflete, também, as expectativas para 2010 e além. O ano de 2009 foi marcado por importantes desafios globais que têm afetado a humanidade como nunca. Enquanto a globalização tem tido um efeito positivo sobre milhões de pessoas, ajudando-as a sair da pobreza, a crise global colocou os países na quase inviabilidade de cumprir com as metas acordadas em Dakar.

ANO	Relatório da UNESCO
2010	O Relatório da Unesco de 2010, intitulado Aprendizagens e educação de adultos , apresenta e analisa alguns dos mais expressivos avanços obtidos no campo da educação ao longo da última década, mas adverte que apesar desses progressos, a comunidade internacional não está próxima de alcançar o objetivo de universalização do ensino fundamental até 2015. Como possíveis causas, o estudo destaca a incapacidade dos governos de combater as desigualdades extremas existentes em âmbito nacional, bem como a dos doadores de conseguir mobilizar o volume de recursos necessários.
2011	O Relatório da Unesco de 2011 tem como título A crise oculta: conflitos armados e educação . As crianças e os sistemas de ensino estão, muitas vezes, na linha de frente de violentos conflitos. O Relatório de Monitoramento Global 2011 analisará as consequências prejudiciais do conflito para as metas de Educação para Todos.
2012	O Relatório da Unesco de 2012, que tem como título Os jovens e as competências: pôr a educação a trabalhar , examina como os programas de desenvolvimento das habilidades e competências podem ser aprimorados para promover oportunidades aos jovens para encontrar trabalhos dignos e melhorar suas vidas.
2013 e 2014	O Relatório da Unesco 2013/2014, que tem como título Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos , nos traz uma atualização oportuna sobre o progresso que os países estão alcançando rumo aos objetivos globais de educação acordados em 2000. Apresenta, também, fortes argumentos para que a educação seja colocada no cerne da Agenda de Desenvolvimento Global Pós-2015.
2015	O Relatório da Unesco de 2015, que tem como título Educação para todos – 2000-2015: progressos e desafios , analisa o quanto o movimento de Educação para Todos (EPT) contribuiu para garantir que todas as crianças, jovens e adultos possam usufruir de seu direito a uma educação que atenda a suas necessidades básicas de aprendizagem. O Relatório fornece uma avaliação global definitiva do progresso geral rumo aos seis objetivos de EPT estabelecidos em Dakar, no Senegal, em 2000, com particular atenção às lacunas entre os que foram beneficiados e os que não foram. A avaliação oferece lições para as estratégias e os objetivos educacionais pós-2015.

Fonte: Autoria própria, 2015.

Nota: Pesquisa documental diretamente nos Relatórios.

APÊNDICE C: METAS EDUCATIVAS 2021

Primeira meta geral: Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.

O impulso à educação não pode partir somente da ação daqueles setores comprometidos habitualmente com o melhor funcionamento do sistema escolar. É preciso buscar novos aliados na sociedade, ampliar o movimento a favor da educação e desenvolver programas que abordem os problemas sociais e educacionais de forma integrada. (OEI, 2008, p.75).

Quadro 52 - Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora

Meta Geral: Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
1 Aumentar a participação dos diferentes setores da sociedade, família e organizações públicas e privadas, principalmente aquelas relacionadas com serviços de saúde e promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural, e sua coordenação em projetos educacionais.	1 Número de programas nos quais participam diferentes setores da sociedade e sua aplicação de forma integrada.	Aumentar, anualmente, os programas nos quais participam vários setores da sociedade e se desenvolvem num território (município, departamento, região) de forma coordenada, em função dos objetivos que cada país estabeleceu.
2 Garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, mediante o funcionamento de programas de apoio e desenvolvimento das famílias, para favorecer a permanência de seus filhos na escola.	2 Percentual de famílias com dificuldades socioeconômicas que recebem apoio para garantir a assistência contínua de seus filhos nas escolas.	Conseguir que em 2015 pelo menos 30% das famílias que se situam abaixo do nível de pobreza recebam algum tipo de ajuda econômica para garantir o desenvolvimento integral das crianças e assistência à escola, e 100% em 2021.
3 Reforçar a participação da universidade em iniciativas orientadas à melhoria da educação básica.	3 Percentual de universidades, centros docentes universitários e estudantes em programas de apoio à educação básica.	Aumentar a cada ano o número de universidades, centros docentes e alunos universitários que dediquem algum tempo de forma contínua ao apoio de programas educacionais, até alcançar pelo menos 5% em 2015, e no mínimo 20% em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Segunda meta geral: Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos.

A diversidade de alunos e alunas é a situação habitual nas escolas e na sociedade. A meta proposta pretende que os sistemas educacionais fortaleçam as políticas, atentas à diversidade e compensadoras de suas insuficiências iniciais, de maneira especial na defesa dos direitos das alunas e no apoio à inclusão social e na educação dos alunos mais vulneráveis, especialmente as minorias étnicas, as populações indígenas e afrodescendentes, os que se encontram em condições sociais desfavoráveis e os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (OEI, 2008, p. 75).

Quadro 53 - Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos

Meta Geral: Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
4 Apoiar em especial as minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes, as alunas e os alunos que vivem em zonas urbanas marginais e em zonas rurais para que alcancem a igualdade na educação.	4 Percentual de crianças destas comunidades e escolarizadas no Ensino Infantil, Fundamental e Médio.	Conseguir que o percentual de crianças de minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes, residentes em zonas urbanas marginais e zonas rurais, e de gênero feminino, seja pelo menos igual à média dos alunos escolarizados no Ensino Infantil, Fundamental e Médio.
5 Garantir educação bilíngue e multicultural de qualidade aos alunos pertencentes a minorias étnicas e povos nativos.	5 Percentual de alunos pertencentes a minorias étnicas e povos nativos que dispõem de livros e materiais educacionais na sua língua própria.	Conseguir que todas as escolas e alunos recebam materiais e livros em sua própria língua, e que os professores os utilizem de forma contínua.
	6 Percentual de professores bilíngues trabalhando em salas de aulas bilíngues com estudantes que falam em seu mesmo idioma nativo.	Conseguir que todos os professores que trabalham em classes bilíngues dominem o mesmo idioma nativo de seus estudantes e se desenvolvam satisfatoriamente em uma segunda língua.
6 Apoiar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, com os apoios especializados necessários.	7 Percentual de alunos com necessidades educacionais especiais escolarizados na escola comum.	Conseguir que entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados na escola comum em 2015, e entre 50% e 80% em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI/2008).

Terceira meta geral: Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional.

Garantir a Educação Infantil ou inicial para todas as crianças desde seus primeiros anos de vida é uma garantia para seu desenvolvimento e aprendizagens posteriores, mas deve ser, especialmente, para aquelas crianças que se desenvolvem em contextos sociais desfavoráveis. Por isso é necessário assegurar uma oferta suficiente para todos, nas quais estejam garantidas as melhores condições educativas. (OEI,2008, p.75).

Quadro 54 - Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional.

Meta Geral: Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
7 Aumentar a oferta de ensino infantil para meninos e meninas de 3 a 5 anos.	8 Percentual de meninos e meninas de 3 a 5 anos que participam em programas educacionais.	Conseguir que entre 50% e 100% das crianças de 3 a 5 anos obtenham atenção educacional em 2015 e que 100% a receba em 2021.
8 Intensificar o caráter educacional desta etapa e garantir a formação competente dos educadores que se responsabilizam pela mesma.	9 Percentual de educadores que têm titulação específica de Educação Infantil.	Conseguir que entre 30% e 70% dos educadores que trabalham com meninos e meninas de 3 a 5 anos tenham a titulação estabelecida em 2015, e que entre 60% e 100% disponha dela em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Quarta meta geral: Universalizar os ensinos Fundamental e Médio, e melhorar sua qualidade.

Assegurar que todas as crianças ibero-americanas estudem, pelo menos, durante doze anos. Esta é a melhor estratégia para o progresso da região, a coesão social e a redução das desigualdades. Esta oferta de postos e centros escolares suficientes deve estar acompanhada de programas que estimulem as famílias a manter seus filhos nas escolas, de estratégias que resolvam o grave problema da repetência escolar e de iniciativas em várias áreas para melhorar a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo é necessário que o acesso a estes estudos ocorra de maneira equitativa, de tal maneira que os grupos que ao longo da história estiveram mais distanciados deles, como as populações indígenas ou afrodescendentes, tenham uma porcentagem de acesso a estes estudos, similar ao do conjunto da população. (OEI, 2008, p.75).

Quadro 55 - Universalizar os Ensinos Fundamental e Médio, e melhorar sua qualidade

Meta Geral: Universalizar os Ensinos Fundamental e Médio, e melhorar sua qualidade.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
9 Assegurar a escolarização de todos os meninos e meninas nos Ensinos Fundamental e Médio em condições satisfatórias.	10 Percentual de escolarização e de conclusão do Ensino Fundamental.	Alcançar entre 60% e 95% de alunos escolarizados em 2015 no Ensino Médio, e entre 70% e 100% em 2021. Entre 40% e 80% dos alunos que concluírem o Ensino Médio em 2015, e em 2021 entre 60% e 90%.
	11 Percentual de escolarização e de conclusão do Ensino Médio.	Em 2015, 100% dos alunos escolarizados no Ensino Fundamental, e entre 80% e 100% o concluíam com a idade correspondente. Em 2021, mais de 90% dos alunos concluíam o Ensino Fundamental na idade estabelecida.
10 Melhorar a dotação de bibliotecas e computadores nas escolas.	12 Percentual de escolas com bibliotecas.	Conseguir que, pelo menos, 40% das escolas disponham de bibliotecas escolares em 2015, e 100% em 2021.
	13 Proporção de alunos por computador.	Conseguir que a proporção entre computador e aluno se encontre entre 1/8 e 1/40 em 2015, e entre 1/1 e 1/10 em 2021.
11 Ampliar o número de escolas de período integral no Ensino Fundamental.	14 Percentual de escolas públicas de Ensino Fundamental de período integral.	Conseguir que pelo menos 10% das escolas públicas de Ensino Fundamental sejam de período integral em 2015, e que pelo menos entre 20% e 50% em 2021.
12 Estender a avaliação integral dos centros e postos escolares.	13 Percentual de escolas que participam de programas de avaliação.	Pelo menos entre 10% e 50% dos centros escolares participem de programas de avaliação em 2015 e que, pelo menos, entre 40% e 80% das escolas o façam em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Quinta meta geral. Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática.

O acesso universal à educação básica e às condições para sua qualidade são imprescindíveis, mas também é imprescindível que todos os alunos e alunas alcancem as competências básicas para prosseguir estudos superiores, para que possam se incorporar à sociedade de uma forma ativa e para exercer seus direitos e deveres como cidadãos livres e responsáveis. Isto significa oferecer um currículo relevante que potencialize, pelo menos, a educação em valores, que incorpore a leitura e o uso do computador no processo de ensino e de aprendizagem, cuja educação artística tenha um papel importante e que estimule o interesse pela ciência entre os alunos. (OEI, 2008, p.75).

Quadro 56 - Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática

Meta Geral: Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
13 Melhorar o nível de aquisição das competências básicas e dos conhecimentos fundamentais por parte dos alunos.	16 Percentual de alunos com níveis satisfatórios de êxito nas competências básicas das provas nacionais e internacionais.	Diminuir entre 10% e 20% os baixos níveis de rendimento nas provas de LLECE 6ª série ou nos estudos PISA ou da IEA nos quais participem os diferentes países, e aumentar, na mesma proporção, o número de alunos com maior rendimento em tais provas.
14 Intensificar a educação de valores para uma cidadania democrática ativa, tanto no currículo como na organização e gestão das escolas.	17 Resultados dos alunos nos estudos nacionais e internacionais sobre cidadania democrática que se realizam ao longo da década.	Conseguir uma melhoria nos resultados entre os estudos realizados.
15 Oferecer um currículo que incorpore a leitura e o uso do computador no processo de ensino e de aprendizagem, no qual a Educação Artística tenha um papel relevante e que estimule o interesse pela ciência entre os alunos.	18 Tempo semanal de leitura nas diferentes etapas.	Dedicar pelo menos três horas de leitura obrigatória no Ensino Fundamental e duas horas no Ensino Médio.

Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
	19 Frequência do uso do computador na escola pelos alunos.	Conseguir que, em 2021, os professores e os alunos utilizem o computador no processo de ensino e aprendizagem de forma habitual.
	20 Tempo semanal dedicado à Educação Artística nas escolas.	Dedicar pelo menos três horas à Educação Artística no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
	21 Percentual de professores de Educação Artística com titulação estabelecida.	Conseguir que entre 30% e 70% dos professores de Educação Artística obtenham, em 2015, a titulação estabelecida, e que entre 60% e 100% disponham dela em 2021.
	22 Percentual de alunos que seguem formação científica ou técnica nos estudos pós-obrigatórios.	Aumento da escolha dos estudos científicos e técnicos pelos alunos.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI/2008).

Sexta meta geral: Aumentar a participação dos jovens no Ensino Médio, Técnico-profissionalizante e Universitário.

Deseja-se que o maior número de alunas e alunos prossigam seus estudos na Educação Secundária, na Educação Técnico-Profissional e na Universidade, de tal maneira que a maioria da população obtenha, até o ano 2021, estudos pós-obrigatórios. (OEI, 2008, p. 76).

Quadro 57 - Aumentar a participação dos jovens no Ensino Médio, Técnico-profissionalizante e Universitário

Meta Geral: Aumentar a participação dos jovens no Ensino Médio, Técnico- profissionalizante e Universitário.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
16 Aumentar o número de jovens que concluem o Ensino Médio.	23 Percentual de alunos que concluem o Ensino Médio.	Situar as taxas de conclusão do Ensino Médio entre 40% e 70% em 2015, e entre 60% e 90% em 2021.
17 Aumentar o acesso ao Ensino Técnico-profissionalizante e à Universidade.	24 Percentual de alunos de minorias étnicas, populações nativas e afrodescendentes que realizam estudos de ETP e universitários.	Aumento anual de 2% dos alunos de minorias étnicas, Populações nativas e afrodescendentes que têm acesso a ETP, e de 1% dos que ingressam na Universidade.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Sétima meta geral: Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da Educação Técnico-profissional.

Para assegurar o desenvolvimento e incremento da competitividade da Ibero-América é necessário reforçar e coordenar os sistemas educacionais e laborais de gestão da Educação Técnico-profissional. Ao mesmo tempo, é preciso desenhar e desenvolver uma oferta suficiente que deverá ser inovadora, qualificada, baseada nas competências profissionais e adaptada ao contexto socioeconômico. (OEI, 2008, p.76).

Quadro 58 - Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da Educação Técnico-profissional

Meta Geral: Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da Educação Técnico-profissional.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
18 Melhorar e adaptar o desenho da Educação Técnico-profissional de acordo com as demandas de trabalho.	25 Percentual de carreiras técnico-profissionais cujos currículos são desenhados por competências, considerando a demanda do mercado de trabalho.	Entre 20% e 70% dos centros de formação técnico-profissional Organizam as carreiras em função das competências, a partir da Demanda do mercado de trabalho em 2015, e entre 50% e 100% em 2021.
	26 Percentual de alunos que realizam estágios nas empresas.	Conseguir que entre 30% e 70% dos alunos de Educação Técnico-profissional realizem estágios nas empresas ou instituições de trabalho em 2015, e que entre 70% e 100% o façam em 2021.
19 Aumentar os níveis de inserção dos jovens egressos do Ensino Técnico-profissional no mercado de trabalho.	27 Percentual de jovens procedentes da ETP que conseguem emprego ao finalizar seus estudos em áreas relacionadas com sua capacitação.	Conseguir inserção no mercado de trabalho conforme a formação obtida, entre 30% e 60% dos egressos da ETP em 2015, e entre 50% e 75% em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Oitava meta geral: Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida.

Universalizar a alfabetização, a educação básica e outras oportunidades de capacitação para jovens e adultos ao longo de toda a vida, com diferentes metodologias e, em especial, com as novas tecnologias, é uma estratégia fundamental na luta contra a pobreza, e a favor da inclusão, assim como ampliar e melhorar o capital do conhecimento na Ibero-América. (OEI, 2008, p. 76).

Quadro 59 - Oferecer a todas as pessoas oportunidades de Educação ao longo de toda a vida

Meta Geral: Oferecer a todas as pessoas oportunidades de Educação ao longo de toda a vida.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
20 Garantir o acesso à Educação das pessoas jovens e adultas com mais desvantagens e necessidades.	28 Percentual da população alfabetizada.	Situar a taxa de alfabetização na região acima de 95% antes de 2015.
	29 Percentual de pessoas jovens e adultas recém-alfabetizadas que continuam estudando.	Assegurar que entre 30% e 70% das pessoas jovens e Adultas recém-alfabetizadas continuem cursando estudos equivalentes à Educação Básica.
21 Aumentar a participação dos jovens e adultos em programas de formação continuada presencial e a distância.	30 Percentual de jovens e adultos que participam de programas de formação e capacitação continuada presencial e a distância.	10% das pessoas jovens e adultas participam em algum curso de formação em 2015, e 20% em 2021, nas quatro semanas anteriores à data de realização da pesquisa correspondente.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Nona meta geral: Fortalecer a profissão docente.

Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional é, sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes, do acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional, suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente; entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática, e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola. (OEI, 2008, p. 76).

Quadro 60 - Fortalecer a profissão docente

Meta Geral: Fortalecer a profissão docente.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
22 Melhorar a formação inicial dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio.	31 Percentual de titulações de formação inicial docente com certificação oficial de qualidade.	Pelo menos entre 20% e 50% em 2015, e entre 50% e 100% em 2021 das titulações de formação inicial serão certificadas.
	32 Percentual de professores do Ensino Fundamental com formação especializada em docência superior em nível CINE 3, e percentual de professores do Ensino Médio com formação universitária e pedagógica.	Pelo menos entre 40% e 80% de cada um dos grupos de professores em 2015, e entre 70% e 100% em 2021.
Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional dos docentes.	33 Percentual de centros escolares e de docentes que participam em programas de formação continuada e de inovação educacional.	Pelo menos 20% das escolas e dos professores participam em programas de formação continuada e de inovação educacional em 2015, e pelo menos 35% em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Décima meta geral: Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa.

O desenvolvimento do espaço ibero-americano do conhecimento é a meta estabelecida pelos países da região para reforçar a criação de redes universitárias de pós-graduação, a mobilidade de estudantes e pesquisadores, e a colaboração de pesquisadores ibero-americanos que trabalham fora da região. Seus eixos principais encontram-se no aumento do número de pesquisadores em cada um dos países e na sua mobilidade, assim como no aumento sustentado do investimento em pesquisa e desenvolvimento. O fortalecimento do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI é uma das principais estratégias para dinamizar o espaço ibero-americano do conhecimento. Seu objetivo geral consiste em fortalecer e melhorar a qualidade dos processos de modernização da educação, a ciência e a cultura, através da construção e o impulso de redes de formação e pesquisa interinstitucionais. (OEI, 2008, p.76).

Quadro 61 - Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica

Meta Geral: Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
24 Apoiar a criação de redes universitárias para a oferta de pós-graduações, a mobilidade de estudantes e pesquisadores e a colaboração de pesquisadores ibero-americanos, que trabalham fora da região.	34 Percentual de bolsas de intercâmbio dos estudantes e pesquisadores entre os países ibero-americanos.	Conseguir em 2015 que as bolsas de intercâmbio de estudantes e pesquisadores em toda a região beneficiem 8.000 alunos, e em 2021 a 20.000 alunos.
25 Reforçar a pesquisa científica e tecnológica e a inovação na região.	35 Percentual de pesquisadores em período integral.	Conseguir para o ano de 2015 que o número de pesquisadores em igualdade de período integral esteja situado entre 0,5% e 3,5 % da população economicamente ativa, e que em 2021 alcance entre 0,7 e 3,8 %.
	36 Percentual de investimento em I+D na região em relação ao PIB.	Conseguir que em 2015 o percentual de investimento do PIB em I+D esteja entre 0,3% e 1,4% do PIB (média da região em 0,93%), e que em 2021, alcance entre 0,4% a 1,6 % (média da região em 1,05%).

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

Décima primeira meta geral: Investir mais e investir melhor.

O enorme esforço que levará ao êxito das metas 2021 exige um estudo rigoroso do seu custo econômico em cada um dos países, assim como uma resposta solidária daqueles com maior potencialidade econômica. Por isso, inclui-se no projeto um conjunto de programas de ação compartilhados para avançar juntos e formula-se a necessidade de um esforço solidário para investir mais e melhor, no qual se estabelece a possibilidade de criar um Fundo Solidário para a Coesão Educativa. (OEI, 2008, p.76).

Quadro 62 - Investir mais e investir melhor

Meta Geral: Investir mais e investir melhor.		
Meta Específica	Indicador	Nível de Êxito
26 Aumentar o esforço econômico de cada país para o alcance das Metas 2021.	37 Elaboração de um plano de financiamento para cada país no ano de 2012 para alcançar as Metas e atualizá-lo periodicamente.	Aprovar um plano em cada país, avaliá-lo e adaptá-lo a cada três anos.
27 Aumentar a solidariedade internacional com os países que manifestam mais dificuldades.	38 Criar um Fundo Internacional Solidário para a Coesão Educacional no ano 2010 com um plano de ação até 2021.	Criar o Fundo Internacional Solidário e conseguir que este contribua com 20% a 40% do que os países e as regiões com maior atraso educacional, necessitam para o cumprimento das Metas.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008).

APÊNDICE D: COLEÇÃO DE LIVROS METAS EDUCATIVAS 2021

Quadro 63 - Coleção de Livros Metas Educativas 2021

Título	Foco	Coordenação	Ano
Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos.	Este livro é fruto das reflexões e trabalhos da comissão da Organização dos Estados Ibero-americanos. O livro trata de analisar a dimensão histórica do surgimento da alfabetização básica de jovens e adultos que teve por base a origem religiosa e política.	JABONERO, Mariano; RIVERO, José.	2009
Aprendizaje y desarrollo profesional docente.	Analisa a aprendizagem a partir da qualidade profissional do docente, pois estes influenciam na aprendizagem dos alunos.	MEDRAQNO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise.	2009
Avances y desafíos en la evaluación educativa	A Obra apresenta uma visão geral dos diversos níveis tendo presente a avaliação educativa. Trata de analisar os modelos e atividades propostos nos diversos níveis de ensino e o resultado que isto tem na aprendizagem.	Elena MARTÍN; RIZO; Felipe Martínez.	2009
Calidad, equidad y reformas en la enseñanza.	Favorece o debate e a participação social com o objetivo de alcançar maior compromisso das instituições para a transformação da educação dos países da organização dos estados ibero-americanos.	MARCHESI, Álvaro; TEDESCO, Juan Carlos; COLL, César.	2009
Educación artística, cultura y ciudadanía.	Demonstra como a educação se converte em um dos setores da sociedade que possibilita criar valores, habilidades y competências. Enfatiza a educação artística, a cultura e a cidadania como formas de desenvolver valores, habilidades e competências.	JIMÉNEZ, Luciana; AGUIRRE, Imanol; PIMENTEL, Lucia G.	2009
La primera infancia (0-6 años) y su futuro.	Dedica-se, fundamentalmente, à educação da primeira infância, dos 0-6 anos.	PALACIOS, Jesús; CASTAÑEDA, Elsa.	2009
Lectura y bibliotecas escolares.	Aborda a temática a partir de perspectivas diferentes, considerando as experiências dos autores. No final do livro são apresentadas perspectivas de políticas públicas quanto a leituras e bibliotecas escolares.	MIRET, Inés e ARMENDANO, Cristina	2009
Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.	Tem como objetivo refletir sobre o papel das novas tecnologias e seu impacto na educação, visando qualidade educativa.	CARNEIRO, Roberto; TOSCANO, Juan Carlos; DÍAZ, Tamara.	2009

Título	Foco	Coordenação	Ano
Retos actuales de la educación técnico-profesional.	Apresenta os desafios atuais em relação à educação técnico-profissional e à necessidade de mudanças para atender às demandas da educação.	ASÍS, Francisco de; PLANELLS, Blas Juan.	2009
Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica.	Aborda os avanços dos países quanto à ciência e tecnologia, particularmente com as instituições que apresentam indicadores para este avanço.	ALBORNOZ, Mario; CEREZO, José Antonio.	2010
Educación, Valores y Ciudadanía.	Este livro surge da reflexão partilhada por diversos autores ibero-americanos sobre o sentido da educação em valores e para a cidadania no mundo atual, marcado pela globalização da sociedade do conhecimento. Os autores tencionam suscitar a reflexão e o debate sobre a temática.	TORO, Bernardo; TALLONE, Alicia.	2011
Educación artística, cultura y ciudadanía de la teoría a la práctica.	A Obra reconhece o papel que a educação artística desempenha no desenvolvimento de competências para as crianças, adolescentes e jovens. Reforça a necessidade de melhorar os processos dos programas formativos da educação, particularmente da educação artística, da cultura e da cidadania.	GIRÁLDEZ, Andrea; PIMENTEL, Lucia.	2011
Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana.	Apresenta uma seleção de experiências educativas como espaço de produção do conhecimento.	PERALTA, Victoria; HERNÁNDEZ, Laura.	2012
Indicadores, metas y políticas educativas.	Aborda fundamentalmente questões do conhecimento da educação que oferecem indicadores educativos, numa perspectiva teórica e prática.	KISILEVSKY, Marta; ROCA Enrique.	2013
Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades.	Trata do fenômeno imigratório da Espanha. Considerando os aspectos das políticas sociais e educacionais.	LÓPEZ, Marta Rahona; SEQUERA, Susana Morales.	2013
Formación profesional y empleo.	Está organizado a partir do princípio da vinculação existente entre formação profissional e o emprego que contribua com a inserção laboral.	REHEM, Cleunice; BRIASCO, Irma.	2013
Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.	Analisa os avanços e desafios para uma educação inclusiva. A educação inclusiva é fundamental para fazer acontecer a educação em igualdade de direito. Reconhecer a importância de educar na diversidade para poder desenvolver valores de cooperação e de solidariedade.	MARCHESI, Álvaro; BLANCO Rosa; HERNÁNDEZ, Laura.	2014

Título	Foco	Coordenação	Ano
El teatro va a la escuela.	Defende que a aprendizagem de arte e cultura se constitui para a escola como armas poderosas para a construção da cidadania plena e inclusiva.	OSORIO, Amaranta.	2014
Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias.	Apresenta os primeiros anos da infância como sendo fundamentais ao desenvolvimento da pessoa. As vivências da primeira infância contribuem para a maturação neurobiológica e da aprendizagem básica.	SARLÉ, Patricia; IVALDI, Elizabeth; HERNÁNDEZ, Laura.	2014

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: consulta direta na coleção livros Metas Educativas 2021.