

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leci Salete Paier

**A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MENINO JESUS (1941-2008):
PRINCÍPIOS, IDENTIDADE E CULTURA NOTRE DAME**

São Leopoldo

2008

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Leci Salete Paier

**A TRAJETÓRIA DA ESCOLA MENINO JESUS (1941-2008):
PRINCÍPIOS, IDENTIDADE E CULTURA NOTRE DAME**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2008

Ficha catalográfica

P142t Paier, Leci Salete
A trajetória da escola Menino Jesus (1941-2008): princípios, identidade e cultura Notre Dame / por Leci Salete Paier. – 2008.
164 f. : il. ;30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.
“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Berenice Corsetti, Ciências humanas”.

1. Educação humanista. 2. Projeto político pedagógico.

3. Neoliberalismo. 4. Escola Menino Jesus. 5. Congregação Notre

Catálogo na Fonte:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Minha gratidão e reconhecimento:

A Deus,
pela vida, a saúde e a fortaleza.

**À Congregação da Irmãs de Nossa Senhora, especialmente,
às irmãs da Província da Santa Cruz de Passo Fundo,**
pela viabilização e apoio incondicional.

À Professora Berenice Corsetti,
*pela orientação e co-autoria, por acreditar e apontar caminhos,
pela escuta e sintonia na busca de perguntas e respostas.*

**À Professora Beatriz T. Daudt Fischer
e ao Professor Altair Fávero,**
pela qualitativa contribuição na gênese da pesquisa.

A todos os professores e funcionários do PPG Educação Unisinos,
*de maneira especial, aos que deram aulas e os que atenderam
na secretaria, pela hospitalidade e o cuidado.*

**Aos colegas de Mestrado, de maneira especial,
Janaina, Susiane, Carla, Edna, Vera e Cristóvão,**
pela partilha e reciprocidade na busca do conhecimento.

**À Escola Menino Jesus, Equipe de Coordenação,
irmãs, funcionários, professores,**
*que me deram tempo e ajuda e respeitaram
minha ausência no trabalho.*

À minha mãe, Elza,
que com sua oração constante se fez companhia e apoio sempre.

Aos amigos,
que me acompanharam e souberam me escutar com paciência e carinho.

À Irmã Cleomar,
pela incansável leitura e correções.

**A todos os que, de um jeito ou de outro,
colaboraram para que este trabalho fosse possível
e o sonho do Mestrado se concretizasse.**

RESUMO

Este estudo aborda as origens da Congregação Notre Dame (ND), seus princípios e suas principais ações, que culminaram com a criação da Escola Menino Jesus que, em Passo Fundo/RS, desenvolve expressivo trabalho na formação de estudantes. Faz uma retomada dos princípios de um de seus inspiradores, Bernard Overberg que, junto com o carisma e a prática da fundadora Julia Billiard, constituíram os princípios educativos da Rede ND e chegaram à prática na Escola Menino Jesus e em outras unidades da Rede. Procuramos mapear os desafios da educação ND, suas possibilidades e limites, no contexto contemporâneo marcado pela lógica do mercado, da globalização, que confronta diretamente com os princípios humanistas. Apresentamos uma análise da Visão da Rede ND, retomando a sua história e identificando como ela se articula ou se contrapõe às exigências do neoliberalismo e como a escola Menino Jesus convive com esta contradição, fazendo frente e/ou subsistindo aos princípios neoliberais, dando vida aos princípios humanizantes inerentes à identidade Notre Dame. A partir de dados quantitativos, coletados na avaliação institucional de 2007, demonstramos que a escola Menino Jesus, servindo-se de estratégias de gestão baseadas na lógica de mercado, mantém viva a essência pedagógica-humanista. Apesar do paradoxo e da tensão gerada pelo confronto entre a lógica humanista e neoliberal, constatou-se que a escola é cada vez mais procurada pelas famílias e pelos estudantes que, satisfeitos, buscam a instituição pelos valores implícitos na proposta pedagógica humanista e não pelas estratégias de gestão adotadas.

Palavras-chave: Identidade. Instituição. Neoliberalismo. Educação Humanista. Princípios. Projeto Político Pedagógico. Sistema.

ABSTRACT

This study discusses the origins of Notre Dame Congregation (ND), its principles and its main activities, which culminated in the creation of Menino Jesus School that, in Passo Fundo, develops expressive work in the students training. It makes a resume of the principles of one of its inspirers, Bernard Overberg who, with charisma and the founder practice of Julia Billiard, had constituted the educative principles of ND Net and had started the practice at Menino Jesus School and other units of the Net. We tried to identify the challenges of ND education, its possibilities and limits in the contemporary context marked by the logic of the market, globalization, which directly confronts with the humanists principles. We present an analysis of ND Net Vision, resuming its history and identifying how it articulates or opposes itself to the requirements of the neoliberalism and how Menino Jesus school lives with this contradiction, making front and/or remaining to the neoliberal principles, giving life to inherent humanitarian principles to Notre Dame identity. From quantitative data, collected in 2007 institutional evaluation, we demonstrate that Menino Jesus school, serving itself of management strategies based on market logic, keeps alive the pedagogical-humanist essence. Despite the paradox and the tension generated by the confrontation between the humanist and neo-liberal logic, it was contacted that the school is increasingly searched by families and students who, satisfied, search the institution by the implicit values in the humanist pedagogical propose and not by the management strategies adopted.

Key words : Identity. Institution. Neoliberalism. Humanist Education. Principles. Political Education Project. System.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	comparativo dos princípios da Congregação mantenedora	93
Quadro 2:	comparativo dos princípios da rede ND no Brasil	94
Quadro 3:	finalidades da Congregação mantenedora	94
Quadro 4:	Missão da mantenedora e o objetivo da Escola Menino Jesus, com as categorias comuns	94
Quadro 5:	a Missão, os Princípios, a Visão da Rede ND	95
Quadro 6:	finalidades da Rede e Diretrizes da Escola MJ.....	96
Quadro 7:	análise interpretativo do objetivo da escola	105
Quadro 8:	aspectos que podem gerar tensões entre os sistemas	123
Quadro 9:	projetos estratégicos da Escola MJ	132
Quadro 10:	participantes da pesquisa	134
Quadro 11:	análise de frequência por dimensão	135
Quadro 12:	frequência da escola de satisfação por dimensão	136
Quadro 13:	participantes da pesquisa	137
Quadro 14:	análise de médias por quesitos.....	137
Quadro 15:	histograma por escala de satisfação	138
Quadro 16:	frequência da escala de satisfação por dimensão.....	139
Quadro 17:	análise das médias por quesito.....	139
Quadro 18:	planilha por quesito.....	140
Quadro 19:	análise por quesito	141

LISTA DE SIGLAS

ALADIS – Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
EFA – Educação e formação de Adultos
EPT – Educação para Todos
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
HIV/AIDS – Acquired Immunodeficiency Syndrome(Síndrome da Imunodeficiência Adquirida)
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MJ – Menino Jesus
ND – Notre Dame
OFM – Ordem dos Frades Menores
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Programa de Aceleração e Crescimento
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Proposta Pedagógica
PPP – Projeto Político Pedagógico
SINPRO – Sindicato dos Professores
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 EDUCAÇÃO NOTRE DAME: UMA TRAJETÓRIA HUMANISTA	25
1.1 A formação das professoras	30
1.2 As Irmãs de Nossa Senhora de Amersfoort.....	32
1.3 A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld	33
1.4 Princípios Educacionais de Bernard Overberg	39
1.5 Novos tempos: tempo para novos espaços	44
1.6 A vinda para o Brasil	46
1.7 Em Passo Fundo, a primeira Escola Notre Dame do Brasil	52
1.7.1 Trajetória das Irmãs de Nossa Senhora na Vila Rodrigues	55
1.7.2 A trajetória da Escola Menino Jesus.....	57
2 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO - EDUCAÇÃO NO MODELO NEOLIBERAL	62
2.1 Possibilidades e limites da globalização	64
2.3 Neoliberalismo e as políticas sociais	70
2.4 Política neoliberal e a educação.....	72
2.5 O contexto educacional brasileiro	77
2.6 O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	84
2.7 Diante das políticas nacionais: os desafios da escola humanista.....	90
3 A ESCOLA MENINO JESUS E A IDENTIDADE NOTRE DAME.....	92
3.1 O Projeto Político Pedagógico e a proposta pedagógica da Escola Menino Jesus	95
3.2 Os pressupostos da Rede de Educação Notre Dame	97
3.3 A prática escolar e o Projeto Político Pedagógico	101
3.4 O Projeto Político Pedagógico e a questão curricular	107
3.5 A proposta pedagógica da Escola Menino Jesus	114
3.6 A gestão da escola: elementos de contradição?	118
3.7 A Escola Menino Jesus: limites e possibilidades a partir do PPP da Rede	127
3.8 A visão estratégica da Rede Notre Dame e a Escola Menino Jesus	129
3.9 A avaliação institucional: as vozes da comunidade.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	162

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa trata da investigação de uma questão situada no campo da história da educação, especificamente, das instituições escolares. Fizemos um levantamento das situações históricas que contribuíram para a constituição da identidade da Escola Menino Jesus. Tratamos da história de uma instituição educativa, com forte inserção regional. Estudar a história desta escola é resgatar aspectos da identidade e do sagrado¹ de uma multidão que se refere a esta instituição como o espaço onde aprendeu a viver, ser, transcender, amar, trabalhar e ser feliz.

O tempo de trajetória, a ocupação máxima de seus espaços não são garantias de sobrevivência da instituição. Vivemos em um cenário onde o neoliberalismo² predomina e, com ele, políticas públicas que geram a insegurança em relação ao futuro das instituições escolares privadas que têm o foco voltado para processos formativos que, além de conferir resultados, buscam, mais do que tudo, formação humanizadora³. Sobreviver mantendo a

¹ Conceito internalizado a partir de uma experiência ou relação íntima e profunda com algo transformador da conduta e do sentido de vida. Torna o sujeito mais humano e educado ou que seja determinante na constituição de referências transcendentais e que inspira ou deve inspirar respeito ou veneração. Sagrado é, essencialmente, relação entre o sujeito e um termo, relação que se mostra ou se visualiza em um âmbito ou em objetos, gestos palavras... (CROATTO, 2001, p.61).

² Na primeira metade do século XX, significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norteamericanos voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista. A partir da década de 1970, passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquia). É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia - <http://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo#cite_ref>. Doutrina que defende a liberdade do mercado e restringe a intervenção do Estado sobre a economia (HOUAISS, 2004, p. 518).

³ Educação que visa a formação integral humana.

essência identitária humanista⁴ é a meta e o desafio. A escola é uma instituição que tem poder de mudança e precisa perguntar-se constantemente quem ela é e para que existe. Este exercício de perguntar-se sobre seu sentido e identidade é tarefa de quem a constitui.

APRESENTAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A intenção da pesquisa foi investigar a trajetória de constituição da Escola Menino Jesus - Notre Dame de Passo Fundo, Rio Grande do Sul. Esta instituição Escolar desde 1941 é presença formativa em Passo Fundo e, atualmente, é uma das escolas mais procuradas da cidade. Oferece os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Integral e outras atividades.

A escola trabalha a partir dos princípios afirmados pela Rede de Educação Notre Dame, constituída no século XIX, na França, e que, no século XX, passou a instalar diversas escolas no Brasil. O objetivo deste estudo foi revelar (desvelar melhor) as origens da Congregação, seus princípios e suas principais ações, culminando com a criação da escola que, em Passo Fundo, desenvolve expressivo trabalho na formação de estudantes.

A pesquisa fez uma retomada dos princípios de Overberg⁵ que, junto com o carisma e a prática de Julia Billiard, constituíram os princípios educativos da Rede Notre Dame e chegaram à prática na Escola Menino Jesus.

Fizemos o estudo do Projeto Político Pedagógico da Rede e da Proposta Político Pedagógica da Menino Jesus, identificando de que maneira está constituída a identidade ND e como ela se revela na ação de uma escola que se debate, atualmente, com a forte influência do

⁴ A expressão **humanismo** refere-se genericamente a uma série de valores e ideais relacionados à celebração do ser humano. O termo, porém, possui diversos significados, muitas vezes conflitantes. A teoria Humanista veio surgir somente no início do século XIV quando o italiano Francesco Petrarca (1304-1374) colocou o homem como centro de toda ação e como agente principal no processo de mudanças sociais. O pensamento Humanista baseou-se no antropocentrismo. Atualmente, a educação humanista visa para o educando o crescimento e aperfeiçoamento contínuo e integral, tendo em vista uma vida mais feliz e harmoniosa para si e para os outros. (disponível em: <http://humanismo.historico.googlepages.com/> - acesso em: dia 20/02/09)

⁵ Bernard Heinrich Overberg (1754 – 1826). Pedagogo humanista, formador de professores e diretor da Escola Normal de Münster – que foi a escola de referência de muitas outras escolas da Prússia (ver no item 4.4).

modelo sócio-econômico-político-cultural-hegemônico que é o modelo neoliberal e que caminha por valores que não são os valores humanistas constitutivos da rede e da escola. Num mundo orientado pela lei do mercado de consumo, procuramos identificar como a escola subsiste aos desafios e como mantém ou resgata continuamente a identidade ND. Também apontamos possibilidades e limites que se manifestam no cenário cotidiano.

Analisamos a história da Escola Menino Jesus, e na interface entre Projeto Político Pedagógico da Rede e Proposta Pedagógica da escola, esclarecemos melhor como se deu o processo de constituição da identidade ND, à luz dos princípios pedagógicos das fundadoras da Congregação mantenedora e identificando como a escola está fazendo frente e/ou subsistindo aos princípios neoliberais e dando vida aos princípios humanizantes inerentes à identidade Notre Dame.

Procuramos mapear os desafios da educação ND, suas possibilidades e limites, no contexto contemporâneo marcado pela lógica do mercado da globalização que, confronta diretamente com os princípios humanistas, e fizemos uma Análise da Visão da Rede ND, percebendo como ela se articula ou se contrapõe às exigências do neoliberalismo e como a Escola Menino Jesus convive com esta contradição.

A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS: REFLEXÕES TEÓRICAS

Consideramos que conhecer a história da instituição, registrar, identificar o sentido dela para a comunidade é uma contribuição efetiva para o cotidiano e o futuro da educação Notre Dame Menino Jesus. Vale destacar que “propor-se a reconstruir historicamente as instituições escolares brasileiras implica admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer” (SAVIANI, 2007, p.24).

Buscando o entendimento de conceitos importantes para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como referência o conceito de instituição apresentado por Dermeval

Saviani⁶, que, preocupado em explicar as instituições escolares do Brasil, bem como, propor uma reconstrução histórica, diz:

A palavra “instituição” deriva do latim **institutio, onis**. Este vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: 1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. criação; formação. 4. método; sistema; escola; seita; doutrina (SAVIANI, 2007, p.3).

Entre as várias formas de entender o sentido da palavra, destacamos o que o autor diz em seguida referindo-se à quarta acepção:

[...] a quarta acepção retém a idéia de coesão, de aglutinação em torno de determinados procedimentos (método); de determinados elementos distintos formando uma unidade (sistema); de certas idéias compartilhadas (escola, aqui, no sentido de um grupo de indivíduos reunidos em torno de um mestre ou orientação teórica, como nas expressões “escola filosófica”, “escola de Frankfurt”, “escola dos Annales”); de uma crença e rituais comuns (seita); ou de um conjunto coerente de idéias que orientam a conduta (doutrina). Vê-se, a partir dessa breve incursão ao léxico da palavra, que a expressão “instituição educativa” soa como uma espécie de pleonasm⁷. Com efeito, a própria idéia de educação já estaria contida no conceito de instituição[...] (SAVIANI, 2007, p.4).

As idéias que estão em torno das palavras “coesão”, aglutinação em torno de determinados procedimentos, “[...] elementos distintos, [...] unidade de certas idéias compartilhadas” dão sentido ou justificam a expressão instituição escolar. Na continuidade do pensar a instituição, o autor afirma, ainda, que “[...] além de ser criada pelo homem, a instituição apresenta-se como uma estrutura material que é constituída para atender a determinada necessidade humana, mas não qualquer necessidade” (SAVIANI, 2007, p.5).

Esta colocação feita pelo autor⁸, na citação acima, chama atenção para a qualidade da necessidade que uma instituição é “chamada” a atender. Instituição escolar tem a ver com educação. O que faz essa necessidade ser tão nobre a ponto de ser dito que não é qualquer necessidade?

Consideramos importante pensar no significado e na força de se dizer que a instituição existe para satisfazer necessidades humanas, mas não qualquer necessidade.

⁶ Professor emérito da UNICAMP, autor de muitos artigos e livros, coordenador geral do HISTEDBR (Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Faculdade de Educação – UNICAMP).

⁷ Redundância de termos.

⁸ Dermeval Saviani.

A partir de teóricos que defendem a necessidade e a importância de se estudar as instituições escolares, além do autor Saviani, destacamos Justino Magalhães que, fazendo um apanhado histórico da maneira como se fez e se faz pesquisa sobre as instituições educativas e sobre a importância que isto tem para a história da educação, afirma que :

A abordagem dos processos de formação e de evolução das instituições educativas constitui um domínio do conhecimento historiográfico em renovação no quadro da História da Educação. [...] novas formas de questionar-se cruzam com um alargamento das problemáticas e com uma sensibilidade acrescida à diversidade dos contextos e à especificidade dos modelos e práticas educativas. Uma abordagem que permita a construção de um processo histórico que confirma uma identidade às instituições educativas (MAGALHÃES, 1999, p.63).

A necessidade de conhecimento é também uma maneira de buscar sentido para a existência atualizada de uma história que, pelo seu caráter qualitativo, é referência viva e se faz presente na medida em que é reconhecida por um consenso coletivo. Nesse sentido, Magalhães defende que:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (1999, p.64).

Para o autor, reconstituir a história de uma instituição educativa é processo que exige uma cuidadosa vigilância hermenêutica e perpassa pela relação entre memória e arquivo. Nessa dinâmica, importa o cruzamento de informações de diferentes naturezas (orais, arquivísticas, museológicas, arquitetônicas, fontes originais e fontes secundárias), que ganham vida, quando resgatadas à luz de princípios metodológicos. Ele afirma que:

Esta construção da identidade histórica das instituições educativas envolve uma complexificação das variáveis e das categorias de análise para o que se torna necessário, para além doutros pressupostos e requisitos metodológicos e processuais, o alargamento e cruzamento de informação muito diversificada (MAGALHÃES, 1999, p.64).

Neste processo de pesquisa, pensar a relação entre memória e arquivo é uma forma de fidelizar a produção atribuindo veracidade quando:

[...] as informações arquivistas, fator básico de contraposição à memória oral, são por vezes muito deficitária. Para o passado recente, a memória oral, construída sob um apurado rigor metodológico, é uma fonte de informação privilegiada, quer para

se aceder às múltiplas interpretações a que estiverem sujeitos os normativos... (MAGALHÃES, 1999, p.70).

Assim, a memória é uma via metodológica auxiliar da história. Ela estimula e desafia a busca historiográfica, seja no plano da hermenêutica, seja no plano da compreensão e da representação da realidade. Ela não está ligada somente à expressão oral e sim a um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais que dão origem a informações que não são acasos na vida de uma instituição escolar. É neste vaivém entre memória e arquivo que o historiador constrói uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho. Um sentido para a história das instituições educativas (1999, p.71).

Assim, a construção histórica de uma instituição educativa tem como finalidade conferir identidade cultural e educacional e se transforma numa interpretação do itinerário histórico, iluminado pelo seu próprio modelo educacional. Esta construção histórica só é possível na triangulação da história anterior, da memória e do arquivo tomados por uma investigação coerente e complexa que contrapõe uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição (o seu modelo pedagógico). Neste processo de reconstituição histórico estaremos garantindo a identidade cultural e institucional (1999, p.74).

Para Magalhães (2004, p.133-168) a tarefa de reconstruir historicamente as instituições escolares precisa considerar que elas são portadoras de um esquema figurativo que envolve três aspectos: a materialidade (o instituído), a representação (a institucionalização) e a apropriação (a instituição).

A materialidade se refere à instalação da escola e sua estrutura organizacional, sua visibilidade e condições físicas e arquitetônicas, com os seus recursos próprios e imediatos que dão suporte físico para a prática pedagógica.

A representação se refere ao sentido atribuído da instituição em si mesma. Envolve a tradição e a memória, o regimento, a proposta pedagógica, o currículo, os princípios, a visão e a missão da escola.

A apropriação tem a ver com a prática evidenciada no cotidiano. Seria a revelação concreta daquilo que a escola se propõe. É a prática pedagógica cotidiana e as aprendizagens construídas a partir do ideal proposto. É a maneira como se incorporam os princípios e como

se define a identidade dos sujeitos envolvidos e a própria escola. Será necessário sempre cuidar para perceber a quem se destina a instituição em si e que resultados, que fins ela visa. Por estes elementos passam os indicativos de valor ou relevância social da instituição.

Referindo-se à importância de se debruçar sobre a pesquisa e a reconstituição da história das instituições escolares, com base em Magalhães, Décio Gatti Junior(2002) afirma que:

[...] as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira. A história das instituições educacionais integra uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes (2002, p.4).

Assim, para o autor, estudar uma unidade escolar tem grande importância no contexto dos estudos da história da educação no Brasil, que passa por um processo de renovação e vem constituindo-se como um novo campo temático da historiografia da educação brasileira. Toma como referência o que se passa no interior da escola pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (2002, p.20).

Considerando a relevância epistemológica e temática e a abrangência social de se pesquisar sobre uma instituição escolar e sua identidade específica, Buffa, diz que pesquisar sobre a história de uma unidade escolar é uma forma de estudar a história da educação brasileira, pois as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais que tendem a revelar políticas sociais-educacionais que deixaram marcas nas escolas e o estudo pode ajudar a superar dicotomias. Ela afirma:

[...] se bem realizadas, as investigações [...] apresentam vantagens de superar a dicotomia entre particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia [...] na história das instituições escolares aninhadas, de fato, a filosofia educacional da sociedade que as cria e as mantém (BUFFA, 2002 p.25).

As instituições que compõem os sistemas escolares estão impregnadas pelos valores de cada época. Vale observar a idéia de que o estudo pode desvelar a identidade contida na

raiz das políticas e das práticas. Isto confirma a viabilidade do estudo da história da Escola Menino Jesus como um caminho para entendermos como se constituiu e como se revela a identidade Notre Dame. Pois, apesar da complexidade, ela afirma:

[...] fragmentos de várias filosofias, às vezes até opostas, encontram-se na motivação para a criação da escola, na organização do próprio espaço físico, na convivência, nem sempre harmoniosa, de mestres e alunos, nas variadas formulações curriculares etc. Assim, temos procurado elaborar uma história não apenas descritiva, narrativa, mas interpretativa das instituições escolares pesquisadas (BUFFA, 2002, p.26).

Partindo do referencial teórico metodológico apontado pelo materialismo dialético, Buffa (2002, p.25-27), propõe três pontos para o trabalho de estudo: a compreensão do alto nível de complexidade entre as relações trabalho e a educação, o entendimento de que o particular é uma expressão do desenvolvimento geral - visões gerais e descrições do singular e a consideração da história das instituições educativas como uma ação de interpretação, não apenas descritiva.

A partir da obra de André Petitat (1994), Buffa, propõe categorias de análise:

[...] investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço de poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a seleção de conteúdos escolares, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (2002, p.27)

Assim, no método dialético os dois termos, escola e sociedade, só existem em relação, ou seja, se uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição, esta instituição também cria a sociedade à medida que lhe molda as relações de produção.

A autora Flavia Werle (2004, p.13-34), procurando esclarecer minimamente os termos: *história, instituição e escolares*, afirma que *a história* implica em elaboração de narrativas a cerca da vida das escolas e não é um simples relato ou recitação de acontecimentos. É, sim, uma narrativa que supõe interpretações. É releitura representativa de uma versão da história, que trabalha com conceito de representações que envolvem o entorno da escola e explicam as faces da identidade institucional.

Ela chama a atenção para a possível ambigüidade e complexidade que a palavra *instituição* traz em si mesma. Porém, referindo-se a uma unidade escolar, a instituição é constituída por relações de poder vinculadas à figura de uma pessoa principal, inaugural, que nos primórdios da instalação da instituição contribuiu para criá-la e a seus "herdeiros" que interpretam o ideário, aspirações e necessidades institucionais em diferentes momentos temporais (WERLE, 2004, p.18).

Werle afirma que o ato de fazer história institucional:

[...] exige revisitar o projeto primitivo, a posição do fundador, aquele que lhe deu paternidade, retomar as formas de organização jurídica e material. A abordagem da dimensão institucional poderá evidenciar o conflito entre o instituído e os processos de institucionalização, momentos, fases ou períodos em que a instituição tendeu tornar-se um artefato, com funcionamento independente, destacando-se das propostas fundadoras (2004, p.19).

Referindo-se ao termo *escolares*, retoma o significado de se ter consciência de que estamos discutindo instituições envolvidas com educação e implicadas numa teia formal (sistema de ensino) tomadas de princípios de diferenciação das outras instituições.

Ademais história de instituições educativas é um esforço de organizar discursivamente o projeto institucional, considerando seus diferentes momentos, em suas relações administrativas e da instituição e seu contexto. [...] é tratar de narrativas que configuram identidade à instituição (WERLE, 2004, p.20).

Assim, a história das instituições escolares é a memória que se reconstrói pelo poder da perpetuação de suas bases, que segundo Werle, é história narrada a partir da crítica ao monumento,⁹ marca do poder de uma época, de uma sociedade.

A narrativa que configura a matriz identitária da instituição escolar é portadora de um sentido que ultrapassa o tempo e o espaço e é fruto de processo de apropriação do pesquisador que precisará cuidar de manter certa distância para não ser um mero “reprodutor” passivo. Aqui podemos destacar a importância de se manter certa neutralidade afetiva (distanciamento) como condição para ser pesquisador, de modo que: “a história escrita pelo pesquisador não tem a mesma perspectiva da história escrita pela própria instituição e seus agentes – docentes, gestores, membros da comunidade escolar” (WERLE, 2004, p.33).

⁹ Prédios, vinculados à base material, mas que também são documentos (idem, p.21).

Segundo Magalhães:

[...] a construção da história de uma instituição educativa visa, por fim, conferir uma identidade cultural e educacional. Uma interpretação do itinerário histórico, à luz do seu próprio modelo educacional. A história de uma instituição educativa constrói-se a partir de uma investigação coerente e sob um grau de complexificação crescente, pelo que, à triangulação entre os históricos anteriores, à memória e ao arquivo, se haverá de contrapor uma representação sintética, orgânica e funcional da instituição – o seu modelo pedagógico (MAGALHÃES, 1999, p.72).

Para este autor, seriam múltiplas as virtualidades deste esforço de síntese, desta construção orgânica, compreensiva e explicativa, que permite reavaliar toda a análise historiográfica anterior e preparar a síntese final.

Partindo destes pressupostos teóricos, estudar a instituição educativa Menino Jesus se justifica, também, por incidir sobre a necessidade de superar o caráter lacunar da história e da historiografia de Instituição Escolar no Brasil e, em particular, de Passo Fundo e região. O outro interesse aqui alimentado traduz a preocupação com a prática em pesquisa compreendida como esforço coletivo na direção da produção de conhecimento científico, elaborado com base na interlocução de referenciais e procedimentos teórico-metodológicos representativos da complexa tarefa imposta pela especificidade do fenômeno educativo.

A ação de conceber, criar ou dar início a uma obra é bastante delicada. Da delicadeza do ato de chegar a um lugar (geográfico), inserir-se numa comunidade, apresentar-se e dispor-se a iniciar um trabalho coletivo dependem o sucesso, a permanência e a sustentabilidade de qualquer projeto. No caso da Escola Menino Jesus, houve um processo de chegada, criação e inserção no imaginário coletivo da comunidade. Sem isto não teríamos o que chamamos de institucionalização da escola. Ao ato de instituir devemos atenção, pois é processo delicado e digno de análise e de aprendizagem coletiva.

Partimos do pressuposto de que o contexto histórico e humano institucional é portador de elementos que transcendem a estaticidade e a visão única da realidade. A coexistência de diferentes teias complexas e multidinâmicas permitem diferentes olhares e interpretações da história. A riqueza, porém, está na capacidade de estabelecermos uma relação dialética e recíproca. Pesquisando a partir destes teóricos, espera-se construir uma interpretação possibilitando uma versão coerente e possível da história da instituição escolar Menino Jesus.

Identificar na trajetória os elementos constituintes da matriz identitária Notre Dame é uma possibilidade evidente a partir dos teóricos citados.

METODOLOGIA

A escolha do material de base para a pesquisa e a metodologia utilizada está diretamente relacionada com o objeto, o problema e os objetivos da pesquisa.

Com o acesso a literaturas e registros a partir de fontes primárias da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame), fizemos a retomada dos princípios originários identificando a sua fidedignidade contemporânea. Ao contextualizar a trajetória histórica da Escola Menino Jesus, retomando os fundamentos e os princípios históricos da educação Notre Dame, pretendemos mostrar como se deu o processo de construção da identidade da escola. A metodologia é constituída de caráter qualitativo que vai se valer da análise documental e da técnica de entrevistas.

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.147), as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas e diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia - quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto – porém, há a necessidade de uma estruturação prévia, mesmo que provisória, considerando o foco da pesquisa, bem como as categorias teóricas e o próprio planejamento que, no decorrer do processo de investigação serão determinados e determinantes. Determinados porque podem ser ajustados e ou até mudados para corresponder às necessidades da pesquisa. Determinantes por darem validade ou conferirem fidedignidade à pesquisa.

Ancorando-nos na abordagem qualitativa de pesquisa, delineamos os passos para o caminho investigativo de uma forma diversificada, buscando a coerência. Como ressalta Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p.163) em relação às pesquisas qualitativas, indicando que estas: são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados.

Esta opção instigou e orientou a fazer uma pesquisa, buscando entender o fenômeno no seu contexto. A abordagem qualitativa ajudou a desvelar o que estava além dos números, mas se utilizou deles, buscando compreendê-los para obter a resposta ao problema ou explicação para o fenômeno apresentado, que a priori também é construído historicamente na sociedade. André e Lüdke afirmam que a função do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (1986, p.5).

No primeiro momento, o instrumento utilizado foi a análise documental¹⁰, o que conforme Lüdke e André, é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos (1986, p.38). Como em outros métodos, a sua aplicação depende dos objetivos e dos problemas de pesquisa propostos pelo pesquisador. Assim, a análise documental pode ser aplicada em diferentes estágios da pesquisa: a) como metodologia central- como neste caso; b) como técnica exploratória - indicando problemas que podem ser mais bem explorados; b) como meio para complementar informações obtidas por outras técnicas de coletas (entrevistas informais, reuniões, ...)

O primeiro passo foi a escolha dos documentos. Esta escolha, segundo Lüdke e André, não poderia acontecer de forma aleatória. Ela deveria vir acompanhada por propósitos, objetivos, idéias e eventuais hipóteses de pesquisa (1986, p.40).

Para atender ao objetivo geral proposto na pesquisa, optamos por analisar:

- Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame e Proposta Pedagógica da Escola Menino Jesus (antigos e novos).
- Relatório de Congressos internacionais da Congregação (especialmente o relatório do Congresso Educacional de 1950) e bibliografias referentes à origem e aos princípios educacionais da Congregação de Nossa Senhora (Notre Dame) e da Província Santa Cruz de Passo fundo.
- Anais das comunidades:

¹⁰ A *análise documental* é a metodologia principal. Porém, ao longo do trabalho utilizaremos a pesquisa bibliográfica e, possivelmente, as entrevistas como recurso metodológico de apoio.

- Colégio Notre Dame(1923-1983);
- Escola Menino Jesus (1951-2008);
- Provincialado (1983-2008).

- o Fotos históricas e demais materiais iconográficos (áudio e imagens vinculadas à escola).
- o Documentos da escola – (Relatórios, regimentos, currículos antigos, boletins, registros de estudos...).
- o Princípios educacionais de Madre Maria Chrysostoma (sistematizados entre os anos 1872 a 1895).
- o Dados da Avaliação Institucional de 2007.

A partir da análise e coleta de dados, para tratamento destes dados, na análise documental, utilizamos a técnica da *análise de conteúdo*. Segundo Barros e Lehfeld (1996, p.70), a técnica de análise de conteúdo é utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se a melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes. Escolhemos a técnica de análise de conteúdo como estratégia para o tratamento dos dados coletados, considerando que é muito importante ter presente o contexto em que o material é produzido.

A importância de se considerar o contexto está no fato de que os documentos não serem neutros ou objetivos. São portadores de significados implícitos, produtos de uma conjuntura social e imbuídos de uma finalidade. Carregam em si intencionalidades específicas do momento em que foram elaborados. Daí a importância de se considerar criticamente o contexto de produção dos documentos. Para Saviani, não basta ater-se ao escrito, é preciso captar o espírito que está nas entrelinhas da escrita. Não é suficiente analisar o texto, é preciso analisar o contexto ou o entorno do texto (1993, p.193).

Conforme Bardin (1979, p.31), esta técnica é usada quando se quer ir além dos significados e da leitura simples do real e é aplicável em tudo dito em entrevistas, em

depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos. Pode-se aplicar a técnica em imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e em toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais. Assim, tudo o que é dito, visto ou escrito pode ser submetido à análise de conteúdo. Pois este é um conjunto de técnicas de análise das diferentes formas de comunicações. É técnica que não tem modelo pronto: constrói-se através de um vai-e-vem contínuo e tem que ser reinventada a cada momento.

Tendo como ponto de partida ou base de tudo a mensagem, Bardin afirma:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (1979, p.38).

Concordando com Bardin, Maria Laura Franco (2007, p.24), afirma que toda a comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo decodificado. Assim, para compreender o conteúdo do documento ou da entrevista precisaremos perguntar: Quem fala? A quem fala? O que fala? Qual a finalidade da mensagem? De que forma ela é transmitida? Procurando responder a essas questões, produzimos inferências a cerca das características da mensagem, das suas causas e de seus efeitos.

A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Definidas as unidades de análise, partimos para a definição das categorias de análise que, segundo Lüdke e André, ao examinar o material coletado é necessário buscar aspectos recorrentes e verificar se os temas, as observações e os comentários aparecem em contextos variados (1986, p.43).

Para a organização dos dados em categorias consideramos, conforme Franco, quatro elementos: a) a *exclusão mútua* - que depende da homogeneidade das categorias e que permite estabelecer um único princípio de classificação; b) a *pertinência* - quando a categoria está

adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico, às intenções do pesquisador; c) a *objetividade e a fidedignidade* – para evitar possíveis distorções devido à subjetividade (índices e indicadores bem claros para não extrapolar); d) a *produtividade* – para se obter resultados férteis em inferências e novas possibilidades (2007, p.67-68).

Fizemos a *análise do conteúdo*: o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Este trabalho considerou os princípios da escolha metodológica (que considera o contexto do emissor, do receptor e a mensagem em seus efeitos): fazendo registros (fichamentos) a partir dos dados coletados, cruzando os dados entre si, estabelecendo analogias (comparações) e relações para, no final do processo, fazer a inferência e interpretações de resultados. Observamos que a inferência dos resultados não terminava com um exame do material coletado, ela continuava embasada nas referências teóricas e foi enriquecida por outras pesquisas e estudos sobre o tema da pesquisa.

Tomando como base a pesquisa qualitativa, consideramos o seu caráter amplo e dialético que, ao mesmo tempo em que se tem foco e objetivos definidos, não foi tido como algo estático e condicionante no sentido que exigiu a atenção ao processo relacional e surpreendente que, em alguns momentos, se manifestou exigindo adequações durante o trabalho.

Para o tratamento específico dos dados da Avaliação Institucional de 2007, utilizamos a análise quantitativa, baseada em procedimentos estatísticos convencionais¹¹.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado em três capítulos além da introdução e das considerações finais e apêndices. No primeiro capítulo, apresentamos a história da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame), a história da presença das Irmãs de

¹¹ MOTTA, Paulo Cesar. *Serviços-Pesquisando a Satisfação do Consumidor*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2000. SAMARA & BARROS. *Pesquisa de Marketing-Conceitos e Metodologia*. São Paulo: Makron Books, 1997. MALHOTRA, Naresch K. *Pesquisa de Marketing- Uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Nossa Senhora na Vila Rodrigues - Passo Fundo, RS e a trajetória da Escola Menino Jesus. Retomamos a origem dos princípios educacionais Notre Dame, a influência do Pedagogo Bernard Overberg na formação das professoras e os vincos espirituais e pedagógicos herdados de Júlia Billiard. No segundo capítulo fazemos uma retomada do cenário contemporâneo com uma reflexão sobre o neoliberalismo e suas consequências no contexto educacional. No terceiro capítulo, apresentamos uma interface do Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame com a Proposta Pedagógica da Escola Menino Jesus; o processo de gestão da escola, as contradições e possibilidades apontadas pelas vozes da comunidade na avaliação institucional.

1 EDUCAÇÃO NOTRE DAME: UMA TRAJETÓRIA HUMANISTA

A história da Rede de Educação Notre Dame iniciou com a educadora francesa Maria Rosa Júlia Billiard¹², em 1804¹³, em Amiens, na França. A partir dos princípios cristãos e dos ideais da Revolução Francesa, especialmente no que se refere às idéias de autoridade, de estabilidade social e de religião, Júlia Billiard, junto com mais duas mulheres, fundou a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora. Como instituição religiosa católica, primava pela educação das crianças pobres e abandonadas.

No dia 02 de fevereiro de 1804, Júlia, Francisca e Catarina fizeram seu voto[...] e se comprometeram, [...] a aceitar crianças órfãs e a formar professoras para crianças da zona rural[...]. Estas deviam ir de duas para as vilas[...] onde se dedicariam, gratuitamente, ao ensino das crianças pobres (BOCKMANN e MORTHORST, 1994, p.37).

Para obter recursos e sustentar economicamente as escolas, a fundadora e as primeiras irmãs trabalhavam e colocavam tudo o que possuíam em comum. Buscavam ajuda junto aos “bem-feitores” da Igreja católica, que tinham condições financeiras mais abastadas e eram solidários. Também, abriram muitos internatos para meninas de classe média que tivessem condições de pagar e com isto subsidiavam as escolas para crianças carentes. Visavam formar professoras e boas mães de família.

¹² Marie Rose Júlie Billiard (1751-1816), educadora Francesa, que no começo do século XIX, fundou a Congregação das Irmãs de Notre Dame. Nasceu em Cuvilly, Vila da Picardia, no Norte da França. Seu pai era um pequeno comerciante. Por causa de um assalto ao estabelecimento de seu pai, Júlia teve uma paralisia que a deixou em cadeira de rodas por 22 anos. Como catequista, na cadeira de rodas, desenvolveu uma pedagogia prática e intuitiva que encantava as crianças e os adultos. Num contexto marcado pelo Iluminismo, ela tinha convicção de que Deus existia e era muito bom. A bondade foi uma das características mais marcantes de seu viver e acreditar. Em 1790, por causa da Revolução Francesa, teve início uma perseguição que durou mais de 10 anos. Era acusada de infidelidade aos revolucionários (chamada de bruxa). Com a ajuda de amigos buscou esconderijos de casa em casa até chegar a Amiens, França. Nesta cidade, conheceu e se tornou amiga de Francisca Blin de Bourdon: uma senhora da aristocracia francesa que tinha poder econômico e ficou sensibilizada pelo carisma e ideais pedagógicos de Júlia. Em 1804, com grande participação de Francisca, Júlia fundou a Congregação. Esta instituição deveria se dedicar à acolhida das crianças pobres e à educação da juventude feminina. Júlia não teve acesso a boas escolas e a grandes conhecimentos teóricos e intelectuais. Provavelmente, não conheceu os grandes pedagogos franceses da época. Aprendeu muito no sofrimento e no silêncio contemplativo, especialmente, durante a enfermidade. Para fundar a Congregação e iniciar o sistema educacional, contou com a ajuda do Pe. Varin e de outros sacerdotes jesuítas que deram impulso à formalização da Congregação, inclusive, na caracterização das próprias Regras de Vida (Constituições da Congregação), que tiveram muita influência da identidade Jesuíta. No dia 22 de junho de 1969, foi canonizada pela Igreja católica. É conhecida como Santa Julia Billiard.

¹³ Data da consagração oficial de Júlia e mais duas colegas que assumem o compromisso da dedicação total à educação da juventude.

Acreditavam que a educação devia ser algo integral e o professor bem preparado era condição fundante para dar conta de tamanha responsabilidade. Por isso o investimento na preparação de boas professoras.

Elas definiram as idéias sobre a pessoa a ser educada e sobre a natureza do processo educacional. Reconheceram que o melhor agente na educação era o professor bem preparado, que pudesse aplicar a filosofia sólida na sala de aula e conceberam um tipo de preparação intensiva da professora [...]. Seus pontos de vista foram demonstrados ao lidar com problemas práticos e em cartas e conferências que chamavam a atenção para os princípios básicos. Queriam que a pessoa fosse educada como um todo... (URBAN, M., 2003, p.35)

As professoras eram formadas considerando a mulher como *personalidade*, como *educadora* e como *profissional*. Um princípio era que as candidatas correspondessem às exigências da personalidade e das orientações pedagógicas. A partir disto, segundo a fundadora, se podia começar a preparação para ser professora. Assim, as candidatas tinham como tocar os corações e o espírito das crianças. As aulas deveriam ser preparadas seriamente e a sua eficácia avaliada com uma revisão cuidadosa.

Julia exigia que as candidatas a professora se esforçassem por uma leitura fluente e boa entonação. Ela ensinava a sua arte de apresentar a leitura utilizando-se de diferentes recursos e em diferentes espaços. Sua formação consistia em: aulas de estudo, apresentação de temas, diálogos e discussões e prática de ensino.

Assim, diante das múltiplas facetas dos desafios que se apresentavam para efetivar uma educação que contemplasse o ser humano na sua integralidade, havia a necessidade de cuidar dos meios que dessem à proposta certa estabilidade e segurança. Para tanto, a fundadora fazia questão de manter boas relações com as autoridades religiosas e políticas locais e, assim, manter as obras e o projeto educacional. Priorizando a independência da instituição, a fundadora nunca aceitava doações ou ajudas que limitassem a liberdade da instituição. Com posturas coerentes e consistentes, aos poucos foram sendo fundadas novas unidades, que se constituíam em lugar de formação integral. Em pouco tempo, suas escolas eram disputadas e ofereciam uma diversidade de oportunidades formativas de modo que: “[...] nas escolas há tantas crianças matriculadas que as salas estão superlotadas. As mães ficam na fila para assegurar a admissão de suas pequenas. Júlia deve criar novos espaços...” (LINS COTT, 1994, p.33).

Numa sociedade marcada pelo absolutismo, iluminismo e racionalismo, o sistema educacional Francês estava em profunda crise, o *Condorcet*¹⁴, que propunha a democratização do ensino, não se sustentava como prática e nem propiciava a formação de professores, num contexto pós-revolução¹⁵, sob o domínio de Napoleão Bonaparte, que tinha como objetivo principal a conquista dos reinos e a ampliação de seu próprio poder, não havia o interesse maior pela democratização do ensino, qualidade ou acessibilidade. Ele priorizava a formação dos meninos, queria formar cidadãos para o Estado conforme ideologia do Estado. Os pais não tinham direito sobre os seus filhos. Era o Estado que ditava o que e como ensinar. Como o Estado não cumpria as suas promessas, as autoridades eclesiásticas e, muitas vezes as civis, se uniam para remediar as necessidades do seu povo, suas vilas e/ou cidades.

Analisando o tratado contido no *Condorcet* se pode entender melhor o novo paradigma que Júlia propõe em oposição à ideologia reinante. A dura realidade de pobreza das famílias e as inúmeras crianças abandonadas e carentes de formação humano-educacional foram as motivações fundamentais para a abertura dos centros educacionais e das escolas. Júlia logo viu que o lugar da educação Notre Dame não deveria ser, prioritariamente, nas vilas, mas nas grandes cidades, porque ali se concentram as multidões e os pobres. Daí ela vai para Namur, Gent, St. Nicolas... E começou em Amiens. Entre 1804 e 1816, a Congregação, sob direção de Júlia Billiard, abriu centros educacionais em vários lugares da França e da Bélgica e organizou um sistema de escolas.

As irmãs na época, com muitas dificuldades devido às condições materiais limitadas ocasionadas pela pobreza e pela superlotação de suas escolas, agiam sem muitas licenças, pois a necessidade era premente e a comunicação era muito complicada e difícil. Com ousadia e agilidade elas tomavam a frente de projetos e iniciativas escolares, para amenizar a pobreza e a carência de saber que era extrema e não permitia longas esperas burocráticas (URBAN, M., 2003).

¹⁴ Documento compilado pelo Marquês de Condorcet, filósofo, matemático e pesquisador, que teve a sua formação básica numa escola jesuíta, secretário de educação da França. O documento, que tinha o seu nome, em 1792, foi lançado pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa Francesa, representava o plano de organização da instrução pública arquitetado pelos revolucionários com o propósito de formar o povo. Pretendiam os revolucionários criar o homem novo, para dar conta de levar adiante a Revolução que se iniciara. Tratava a educação como princípio de democracia, igualdade e liberdade. Estudar era um direito de todos e um dever do estado. Trata-se, sobretudo, de uma referência pedagógica da qual somos todos herdeiros; especialmente quando, no coletivo, expressamos a defesa de uma forma de escola ainda pública, universal, única para todos, gratuita e tolerante.

¹⁵ Revolução Francesa, 1789.

Fundações educacionais de Júlia com as primeiras irmãs:

- 1- Fundação de uma escola em St-Nicolas, Flandres Belga (17/12/1806);
- 2- Fundação de uma escola em Montdidier, França (21/02/01807);
- 3- Fundação de uma escola em Namur, Bélgica (07/07/1807);
- 4- Fundação de uma escola em Jumet, Bélgica (21/03/1808);
- 5- Fundação de St-Hubert, nos Ardennes da Bélgica (14/008/1809);
- 6- Fundação em Gand, na Rua dês Femmes (21/10/1809);
- 7- Fundação de Nonnenbosch, em Gand ((15/02/1810);
- 8- Fundação em Zele (11/10/1811);
- 9- Fundação em Andenne (06/10/1813);
- 10- Fundação em Gembloux (11/10/1813);
- 11- Fundação em Fleurus (21/06/1814);
- 12- Fundação em Thuin na Bélgica (13/02/1815);
- 13- Fundação em Liège, (13/02/1816);
- 14- Fundação em Dinant (depois de 1816).

Obras que Júlia abriu e depois fechou:

- a) Casa de Amiens, França (fechada em janeiro de 1813);
- b) Pequenas casas da França que ficavam em Ambleville, Bresles, Rubempré e Rainneville (fechadas nos anos de 1813 a 1814);
- c) Casa em Montdidier (fechada em 1816).

Uma Congregação voltada para atividade docente era idéia inédita, quando a maioria das instituições religiosas eram voltadas à contemplação e à caridade em outras áreas. As

primeiras irmãs tinham claro que esta era uma obra diferente. Seria constituída por mulheres de vida ativa¹⁶, que tinham no trabalho de formação humana o poder de transformação da sociedade. Acreditavam que a educação era a forma concreta de reconstituir a dignidade do povo, que sofria a dureza de um tempo marcado pela opressão e sob a herança da filosofia do iluminismo¹⁷ e das guerras napoleônicas¹⁸. Com seus princípios pedagógicos práticos incentivaram os professores a assumir de maneira nova a educação religiosa e social. No entender de Júlia e das primeiras irmãs, a necessidade mais urgente era abrir salas de aulas. Júlia dizia: “[...] não há padres, nem religiosos, nem escolas, nem professores [...] as crianças nos procuram em busca de pão, de uma doutrina sólida e nós não devemos desapontá-las” (URBAN, M., 2003, p.34).

A preocupação com as necessidades concretas e imediatas que as crianças traziam não limitaram a visão clara de que a escola não substituíria a família. A especificidade da educação familiar não poderia ser suprida pela escola. A escola, enquanto instituição devia trabalhar na reciprocidade com a família, de modo a complementar a aprendizagem dos valores e princípios e oferecer o ensino formal, preparando as crianças para a vida adulta.

Ela concordava que, de fato, a escola era encarregada da educação formal das crianças, mas não achava que fosse substituta para o lar ou que isentasse os pais de suas responsabilidades. [...] a escola simplesmente dava continuidade a uma formação física, social, intelectual e moral, já começada em casa, e gerava uma gama mais complexa de experiências de que a criança necessitava como preparação para a vida adulta (URBAN, M., 2003, p.43).

Um aspecto que merece destaque é a idéia de que a escola era o lugar da experiência humanizante que dava suporte à família na educação das crianças. De modo que o espaço físico das primeiras escolas eram casas familiares e grandes que, além de permitir o

¹⁶ Mulheres cristãs que tinham na ação concreta do trabalho a razão de seu viver a fé. A meta era unir oração e trabalho numa práxis continuada. “Ora et labora” era o lema que expressava essa perspectiva e é uma herança da fundação da vida monástica de São Bento e de Santa Escolástica, no Monte Subiaco e Cassino, na Itália.

¹⁷ Este movimento surgiu na França do século XVII e defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade. Os pensadores que defendiam estes ideais acreditavam que o pensamento racional deveria ser levado adiante, substituindo as crenças religiosas e o misticismo, que, segundo eles, bloqueavam a evolução do homem. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé.

¹⁸ É a designação do conflito armado que se estendeu de 1799 a 1815, opondo a quase totalidade das nações da Europa a Napoleão Bonaparte, herdeiro da Revolução Francesa e ditador militar. Napoleão chegou ao poder como 1º Cônsul (1799) vindo a ser coroado imperador da França, em 1804, sob o título de Napoleão I. A partir de 1807 conduziu o governo sem atender aos Corpos Legislativos e com características autoritárias, imperiais expansionistas (disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>, 30/08/08).

funcionamento das obras, serviam de residência para as irmãs. Assim, ensinar era, para a fundadora, um sacerdócio, um trabalho que passava pela crença, pela espera e pela confiança no futuro diferente (fé, esperança e amor – valores pregados pela religião católica e que a fundadora fazia questão de ressaltar como fundamentais). Embora Júlia não tenha tido estudo, as tendências pedagógicas da época e as orientações estão nas falas, nas exigências legais, nas pregações dos bispos, padres, nos contatos políticos e com os notários.

Os princípios educacionais das escolas que, no começo, não tinham clareza teórica, se constituíam numa prática metodológica aplicada. Sua sistematização foi se desenvolvendo conforme se dava a aplicação. No começo, as irmãs pretendiam fundar pequenas escolas para atender as crianças pobres do meio rural. Porém, com o tempo e a experiência, elas perceberam a necessidade de repensar sua ação e abriram outros estabelecimentos e criaram um sistema de educação para meninas. A fundadora dizia: escolas para os pobres devem sempre ser parte da Congregação. Mas Júlia abre também escolas diurnas, academias, aulas noturnas, escolas dominicais e um tipo de escola profissionalizante, em que meninas maiores poderiam aprender a costurar e a fazer rendas para ganharem a vida. O estudo, para a fundadora, não era um privilégio e sim um direito de todas as crianças. Daí o empenho para que a educação das meninas fosse no sentido de prepará-las para seus deveres futuros na família e para o desenvolvimento intelectual, moral, espiritual e físico. Buscava no ato educativo o desenvolvimento dos dons naturais da criança e para tanto incentivava as professoras a empreender atividades que promovessem o crescimento intelectual, o compromisso social e a habilidade manual (URBAN, M., 2003, p.36-37).

1.1 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Para formar mulheres cristãs que soubessem dirigir sua casa, sua família e seus negócios, Júlia fazia questão que as professoras fossem excelentes profissionais, com maturidade humana e conhecimento. O ser pessoa digna era o primeiro critério para se fazer uma educação eficaz e significativa para os estudantes. Fazia parte da formação da candidata à professora: o aprofundamento da sinceridade pessoal e a formação para a firmeza, a jovialidade e o autodomínio vinham antes de aprofundar métodos de ensino. Cada professora

deveria ter conhecimento do assunto que seria tratado em sala de aula. A atualização no conhecimento e a preparação das aulas eram mais do que uma obrigação para ensinar. Era dever de justiça para com os estudantes e a comunidade. Nos métodos de sala de aula, Júlia insistia: “não é o que você faz [...], mas o que impulsiona a ser feito que importa. [...] Deve ensiná-las a pensar. Se elas apenas memorizam e repetem, nunca entenderão o que estão fazendo” (URBAN, M., 2003, p.41).

A formação das novas professoras se dava a partir de aulas, conferências, registros, discussões, práticas que serviam de laboratório da ação cotidiana. A prioridade eram as aulas de catequese, que tinham como fontes a literatura cristã e a prática de meditações e orações tradicionais na confissão religiosa. Cuidava para que a prática da leitura e escrita fosse a prioridade na sala de aula. As professoras deviam saber ler Francês e Flamengo¹⁹; saber compor e entregar por escrito o regulamento²⁰ do seu serviço. Estudavam, ainda, matemática, música-canto, geografia e trabalhos manuais (agulha e rendas) na disciplina de educação artística.

Assim, se efetivou a sistematização pedagógica que se expandia como sistema de educação Notre Dame, numa Congregação apostólica docente. Abrangendo diferentes situações, houve a expansão da instituição educacional, que sempre teve caráter popular, dirigida aos mais pobres da sociedade. Os princípios educacionais foram, assim, se constituindo na prática educativa e revelados na busca da formação integral, a partir da bondade e da firmeza.

Esta Congregação de origem francesa, fundada por Júlia Billiard, em 1804, saindo de Amiens, no ano de 1809, teve sua Sede (Casa-Mãe) transferida para Namur, na Bélgica. Atualmente continua com sua Sede no mesmo local e distingue-se como Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Namur. Atuam nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Congo (Zaire), na Rhodesia (Zimbábue), no South (África), no Japão, na Itália, na Nigéria, na Kenya, no Peru, na Nicarágua, no Sudão e no Brasil. Lembrando que, no Brasil, a Congregação

¹⁹ Flamengo (*Vlaams*) é em português o nome erroneamente dado à língua neerlandesa falada na Bélgica. Não existe nenhuma *língua flamenga* excepto o próprio neerlandês. O neerlandês é a língua oficial principal na Bélgica (disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Idioma_flamengo>, 30/07/08).

²⁰ Correspondente aos Planos de Trabalho, atualmente.

mantém uma missão no Pará e, no ano de 2005, houve o assassinato de uma de suas irmãs, a americana Irmã Dorothy Stang. Sua morte teve repercussão mundial.

Desta Congregação fundada por Júlia Billiard, nasceram mais duas novas Congregações: Irmãs de Nossa Senhora de Amersfoort²¹ e Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld. Essas têm em comum a proposta de trabalhar pela educação a partir dos valores e princípios deixados por Júlia Billiard e as primeiras irmãs francesas.

1.2 AS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DE AMERSFOORT²²

No ano de 1823, exatamente 100 anos antes da vinda das Irmãs de Notre Dame ao Brasil, algumas jovens holandesas foram acolhidas pelas Irmãs de Nossa Senhora de Namur, a fim de serem preparadas para dar continuidade à mesma missão proposta por Júlia Billiard, na Holanda. O mentor desta 2ª Congregação foi o jesuíta, Pe. Mathias Wolff. Ele, como representante da igreja local, queria colocar nas mãos das religiosas a educação e formação da juventude feminina. Por isso, cuidou do envio das jovens holandesas até a cidade de Gent, na Bélgica, para a formação religiosa Notre Dame. Ele queria que a nova Congregação fosse idêntica ao Instituto das Irmãs de Nossa Senhora de Namur. Assim, com a nova instituição educacional que se chamava *Pedagogie Chrétienne*, as crianças pobres recebiam educação gratuitamente e o pensionato permitia às jovens da classe mais alta da sociedade, acesso a uma excelente educação.

Os estatutos do novo estabelecimento educativo Notre Dame de Amersfoort, na Holanda, traziam em seus primeiros artigos:

Art. 1º - A Sociedade das Irmãs de Nossa Senhora, denominada de educação cristã, foi fundada, principalmente, em proveito da educação de crianças pobres.

Art. 2º - Elas instruem suas alunas nas verdades da fé, ministram doutrina catequética, ensinam línguas, leitura, aritmética, ortografia e trabalhos manuais.

²¹ Optei por apresentar de forma mais detalhada a história da Congregação de Nossa Senhora de Coesfeld e, sinteticamente, falar desta. Mais informações sobre a história desta congregação podem ser encontradas nas mesmas bibliografias utilizadas nesta pesquisa.

²² **Amersfoort** (população 135.733, em 1.º de janeiro de 2005) é a segunda maior cidade da província neerlandesa de Utrecht (Holanda). Assentamentos na região de Amersfoort datam de cerca de 1000 a. C., mas o nome *Amersfoort* (que significa **Forte do rio Amer**, hoje escrito rio "Eem", só aparece a partir do século XI. O título de cidade foi-lhe concedido pelo Bispo Heinrich I (Hendrik van Vianden), em 1259.

Art. 3º - Elas aceitam também o ensino para jovens senhoras, mantém pensionato se, para isso, há lugar (URBAN, M., 2003, p.47).

Por questões políticas da Holanda²³, não foi possível abrir uma filial da mesma Congregação. Por isto, foi determinado que as jovens fossem inseridas nos princípios formativos da Congregação e daí, no ano de 1830, ocorreu a primeira separação do grupo das irmãs da Bélgica, para o começo do processo de independência da fundação Holandesa.²⁴ No ano de 1842, houve a separação definitiva e fundou-se nova instituição. Esta passou a se chamar Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Amersfoort. De maneira independente da Holanda, as irmãs da Bélgica abriram escolas e se multiplicaram indo a outros países, mantendo o mesmo projeto e a mesma missão de Júlia Billiard.

Atualmente as irmãs da Congregação de Nossa Senhora de Amersfoort continuam em obras educativas e estão presentes em Amersfoort, na Holanda, na Indonésia e no Malawi. Foi a partir desta Congregação Holandesa, que duas jovens da Alemanha buscaram identidade religiosa e “Regras” para a fundação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld. A Alemanha é o berço da Congregação das Irmãs de Notre Dame presente no Brasil e mantenedora da Rede de Escolas Notre Dame no Brasil. Na Congregação holandesa, elas encontraram os princípios religiosos e a proposta Notre Dame de Namur, França, que teve Júlia Billiard como mentora, fundadora e referência.

1.3 A CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DE COESFELD²⁵

A Congregação de Nossa Senhora de Coesfeld, teve seu início em 1850, na Alemanha. A fundação se deu a partir da professora Hilligonde Wolbring²⁶ e de sua colega, também professora, Elisabeth Kuhling.²⁷

²³ Posição intolerante do governo da Holanda. As irmãs não podiam apresentar-se como religiosas sob pena de serem suspeitas de afrontar a lei do país. Uma lei (21 de agosto de 1823) proibia a sociedade católico-romana de Utrecht. As irmãs foram investigadas constantemente. O governo temia que a religião se tornasse agradável ao povo.

²⁴ Por independência se subteve nova instituição com vida autônoma. Apesar de assumirem as mesmas Regras (Constituições internas - documento de orientação para a vida das irmãs), elas passaram a ter mais autonomia na organização e, inclusive, passaram a ter madre (diretora) local como referência de direção e não pertenciam mais à congregação francesa. Começa uma nova congregação holandesa idêntica à francesa.

²⁵ Uma cidade que, depois de Münster, era a maior e a mais distinta da nobreza alemã no ano de 1850. (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.72).

As duas, com a formação marcada pelos ideais da Revolução Francesa e pelos princípios pedagógicos de Bernard Heinrich Overberg²⁸, sensibilizadas pela situação de muitas das crianças de Coesfeld, empenham sua força e competência de trabalho, junto com seus bens materiais, para acolher e ensinar crianças pobres da Alemanha.

Numa realidade que clamava por justiça e humanidade, muitas crianças sofriam o abandono e a falta de uma educação que oferecesse esperanças e perspectivas mais humanas. Em meados do séc. XIX, o cenário²⁹ dos estados alemães³⁰ era marcado pela recente industrialização que havia acabado com as estruturas tradicionais. De modo que: “[...] a grande família não oferecia mais espaço de proteção para crianças, quando os pais eram obrigados a se mudar para as cidades industriais, a fim de conseguir o sustento para a família” (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.18).

Foi a partir desta realidade e da experiência de sala de aula com as crianças necessitadas, que Hilligonde e Elisabeth tomaram a firme decisão de fundar uma instituição que fosse lugar de acolhida e educação.

As fundadoras [...] atuavam como professoras na Escola Estadual Feminina em Coesfeld. Entusiasmadas dedicavam-se ao magistério, mas em suas salas de aula, a pobreza das crianças abandonadas as inquietava. Nenhum amparo social acolhia estas vítimas indefesas, na situação precária da economia, quando doença e morte prematura dos pais as entregavam à miséria (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.24).

²⁶ Fundadora da Congregação das Irmãs de Notre Dame de Coesfeld. Ao assumir a vida religiosa consagrada recebeu o nome de Irmã Maria Aloysia.

²⁷ Co-fundadora da Congregação das Irmãs de Notre Dame de Coesfeld. Recebeu o nome conventual de Irmã Maria Ignácia.

²⁸ Nasceu em 1754, na Alemanha. Pedagogo humanista. Sacerdote diocesano. Formador de professores que conseguiu abrir espaço para mais identidade e respeito aos profissionais da educação do seu tempo, que eram desconsiderados em sua dignidade e profissão. Acreditava que tanto homem como mulher tinham vocação para educar e tinham os mesmos direitos. Valorizou a mulher como professora, ensinando-lhes e garantindo direitos que, até então, eram somente masculinos. Dizia que a base de todo trabalho pedagógico é Deus e Deus é relação. Ele estava profundamente convencido de que a educação só acontece num processo relacional. Ele viveu o final do Iluminismo e o início do Romantismo e do Idealismo cuja filosofia reduzia o mundo ao pensamento e suas representações. Sua morte se deu no ano de 1826 (KRABBE, 1864).

²⁹ No séc. XIX surgiu a grande indústria, não havia lei de proteção aos operários que tinham carga de trabalho excessiva, eram mal pagos e trabalhavam em condições desumanas. Crianças a partir dos 8 anos já eram obrigadas a trabalhar nas minas de carvão. A revolução industrial acabou com as estruturas produtivas tradicionais.

Idealismo: Teoria filosófica que reduz o mundo ao pensamento e às suas representações (HOUAIS, 2004).

³⁰ O caminho percorrido pela Alemanha para uma democracia livre e um sistema parlamentar funcional foi marcado por muitas rupturas históricas: a fragmentação dos Estados no início da Idade Moderna, a derrocada da Revolução de Março e a República de Weimar até o “Salto para fora da História” com o Nazismo. Unidade e liberdade, desde o século XIX temas centrais, mobilizaram os alemães também durante o período da divisão depois da II Guerra Mundial. Somente após a reunificação, em 1990, foi resolvida a questão alemã.

As duas jovens desejavam fazer o que lhes fosse possível para oferecer casa, alimentação e educação para essas crianças. A jovem Hilligonde era órfã de pai e de mãe e teve, em seus primeiros anos de vida, a marca do sofrimento e da ruptura provocada pela separação e mudança de pessoas de suas relações afetivas. Sob cuidados de seus tios, dona de uma considerável fortuna, foi encaminhada para que tivesse acesso à escola em Bocholt. Foi morar na casa de um professor, de nome Hünsener que, junto com sua esposa, se encarregou de oferecer a melhor educação possível. Na escola de Bocholt, teve como professora uma aluna de Bernard Heinrich Overberg, que contribuiu para sua formação intelectual e com quem teve aulas complementares de alemão, matemática e francês.

Por intermédio do professor Hünsener, a jovem Hilligonde, foi para a cidade de Osterwick, buscando a preparação para o exame de admissão ao Seminário Real de Münster. Estudiosa, aproveitou bem as oportunidades. A seleção era feita com rigor de modo que: “[...] examinavam conscienciosamente a vocação das jovens, zelavam pela formação de seu caráter e de seu coração [...] ministravam-lhes ensino particular nas diversas disciplinas” (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p 26).

Assim, das 50 vagas disponíveis, Hilligonde ocupou o 10º lugar e aos, 18 anos de idade, ingressou no Seminário Real de Münster. A partir deste ano, 1846, se preparou mais concretamente para ser professora. No Seminário, recebe a melhor formação e a mais eficiente promoção para a sua futura missão como professora e religiosa, pelo contato com personalidades, testemunhas fidedignas e moldadas no espírito da Pedagogia de Bernard Overberg (1995, p.26).

O fato de ter sido formada a partir dos princípios de Overberg teve fundamental influência para a definição e sistematização da pedagogia Notre Dame, principalmente, por seus princípios humanistas. Assim, a jovem Hilligonde, em 1848, prestou exames finais e foi aprovada.

Era professora católica. Seu desejo de fazer algo para o bem dos pobres continuava e, por isso, decidiu fundar um estabelecimento para crianças abandonadas. Queria que isto fosse na cidade de Berlin. Porém, buscando a orientação de seu diretor espiritual e conselheiro escolar do governo em Münster, foi-lhe recomendado que fizesse isto na sua cidade natal.

Acolhendo o conselho, em 1948, assume como professora auxiliar na Escola Feminina de Coesfeld.

Na Prússia, não havia nenhuma ordem religiosa feminina que se dedicasse ao serviço da educação e formação. Assim, as jovens professoras não tinham perspectivas futuras a esse respeito junto à sua terra. Algumas jovens de Münster e da Westfália entraram na Congregação de Nossa Senhora de Amersfoort, na Holanda. É importante considerar que a jovem Hilligonde estava comprometida³¹ com a Prússia e, como auxiliar de professora, tinha presente seu dever e que esta oportunidade lhe era uma excelente escola-prática. Como se revelava muito competente, poder-se-ia imaginar um futuro muito promissor para ela junto à sua terra.

A habilidade pedagógica lhe era característica e, por isso, conquistava rapidamente os pequenos (classe 1-3). O que mais cativa o coração da criança e a emociona mais profundamente é a apresentação das verdades religiosas com recursos visuais e linguagem própria da criança[...] Ministrava suas catequeses no espírito de Overberg e preparava-se com zelo e dedicação para o ensino. (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.30).

Assim, continuava a cultivar o sonho de iniciar uma obra para atender as crianças abandonadas. Na Escola Feminina de Coesfeld, estava a professora Elisabeth Kühling que chegara oito anos antes de Hilligonde. Como colegas, não se sabe quando e em que circunstâncias elas se identificaram no sonho da obra comum de caridade, mas se entenderam bem e uniram seus esforços para iniciar a obra. Tiveram o apoio da Igreja local, do Pe. Teodoro Elting³², professor daquela Escola. Foi ele quem comunicou ao bispo do projeto das duas jovens e da importância do mesmo para a formação da juventude daquele lugar. Recebeu o encargo do bispo para “tomar nas mãos a tão valiosa obra” (ANUÁRIO, 1849, p.7).

Theodoro Elting foi o mentor de toda a parte organizacional e administrativa da fundação. Tinha um profundo envolvimento e cuidado com os oprimidos e doentes. Com sua visão ampla, prudência e força de vontade efetivou o projeto e administrou o seu início. As

³¹ As professoras exerciam o ensino como sacerdócio. Faziam promessas públicas e eram como que consagradas para o ensino com dedicação exclusiva.

³² Sacerdote, capelão da Igreja de São Lamberto, em Coesfeld, Alemanha. Viveu de 1819 a 1862. Caracterizou-se por práticas de solidariedade e cuidado com os mais esquecidos e pobres da sociedade da época. Conseguiu trazer as Irmãs de Nossa Senhora de Amersfoort. Comprou o convento de St. Annathal para que a nova obra pudesse se desenvolver. Manteve a correspondência geral para a nova instituição. Instalou a escola Normal, a Escola de Trabalhos Manuais e o Pensionato das irmãs. Foi nomeado diretor da Congregação em 1852.

jovens eram grandes profissionais na pedagogia e na prática educacional. Ele, empreendedor, administrador e conhecedor dos caminhos legais. Sabia que, para a sustentação da obra, havia necessidade de um fundamento religioso e econômico. Mas não poderia ser qualquer fundamentação. Foi com este interesse que propôs as jovens o ingresso em uma Congregação Religiosa. Com isso, pensava na estratégia que isto seria para assegurar a organização e oferecer-lhe segurança futura.

Enquanto Elting visava os caminhos legais, as duas jovens professoras hesitavam.

Estranha demais lhes era a idéia de concretizar seu intento como religiosas. As crianças pobres a quem desejavam servir estavam em suas salas de aula. Por um juramento estavam comprometidas com o rei da Prússia. Parecia-lhes incompatível uma dependência de suas superiores religiosas com o compromisso ao Estado e à sociedade (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.54).

Mesmo com receio, as duas jovens se dispuseram a pensar na proposta de Elting e, depois de muitos diálogos e reflexões, decidiram aceitar a proposta e se dispuseram a começar a obra como filhas espirituais daquela religiosa francesa, Julia Billiart. Assim, assumiram viver a serviço da educação da juventude feminina conforme carisma³³, princípios e missão Notre Dame. A partir desta decisão, as jovens foram conhecer as Irmãs de Nossa Senhora, na Holanda. A pedido de Theodoro Elting, irmãs holandesas vieram para a Alemanha, em Coesfeld. Disponibilizaram-se a formar as jovens Hilligonde, Elisabeth e Catarina³⁴, segundo os princípios e carisma da Congregação das irmãs de Nossa Senhora da Holanda, que tinha sua origem primeira em Julia Billiart. Segundo os Anais³⁵ de 1849 e 1850, passaram-se oito meses do início da negociação até a permissão do Núncio Apostólico da Holanda para deixar três irmãs irem até a Alemanha, para a formação religiosa das duas professoras. As irmãs encarregadas da missão eram Brigitte, Ursola e Angéle. Elting recepcionou-as e acompanhou-as para a sua nova moradia, apresentou-lhes as duas jovens, Hilligonde e Elisabeth (ANUÁRIO, 1850, p.27). Ele mesmo cuidou das instalações do complexo do prédio como convento, lar para as crianças pobres, alunas internas, normalistas e como escola diferenciada.

³³ Intuição a partir da crença, fascínio pessoal que influencia as outras pessoas. Neste caso, herança da história pessoal de Júlia Billiart, a fundadora.

³⁴ Outra jovem irmã que assumiu junto o desafio da nova instituição.

³⁵ Narração organizada ano por ano que contém elementos da história da instituição, registros de memórias, fatos, por vezes, referentes à história das obras. Cada comunidade de irmãs tem Anais próprios que narram os fatos mais importantes relacionados à vida das irmãs e das obras. Os primeiros são escritos à mão, em alemão, depois foram traduzidos... Eles se tornam fidedignos porque estão por escrito, tem data, ano e se sabe quem escreveu e, se comparados aos dados históricos da época, eles vêm confirmar o que aconteceu ou nos trazem detalhes pitorescos ou históricos.

Ele era responsável pela direção e pelas necessidades materiais da casa. Era muito estimado pelas irmãs e pelo povo.³⁶

Depois de alguns meses de preparação, as jovens foram admitidas como irmãs e assumiram publicamente o compromisso de viver segundo as Regras³⁷ da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora. Logo, outras jovens alemãs se juntaram ao grupo, de modo que, aos poucos, se formava uma equipe capaz da auto-sustentabilidade. Mesmo que houvesse interesse em manter a ligação com a instituição diretamente da Holanda, diante da situação política da Alemanha³⁸, tornou-se inevitável a separação das fundações.

A casa de Coesfeld poderia se desenvolver e expandir-se melhor na Rússia a partir de si mesma [...] Duas irmãs poderiam ficar lá para o tempo[...] que se considerasse necessário para a completa fundação na Prússia. A congregação será a mesma que a da Holanda, mas, para conservar a unidade, por causa das grandes dificuldades existentes, seria melhor para ambas considerar a fundação de Coesfeld como germe de uma nova Congregação de Nossa Senhora, na Prússia (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.89).

A formalização jurídica da nova instituição aconteceu no dia 09 de setembro de 1850, com um Contrato entre o bispo de Münster e as Irmãs de Nossa Senhora de Amensfoord. A nova Ordem passou a se chamar Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld.

Em 1855, por questões políticas e leis do Estado, as irmãs da Holanda, que haviam se disponibilizado para a formação na nova Congregação das Irmãs de Nossa Senhora em Coesfeld, foram obrigadas a voltar para a sua terra. Com isto formalizou-se o desligamento das instituições e a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld se tornou independente. Apesar da separação exterior, conservou-se bem presente o carisma de Júlia, a unidade interior, a orientação espiritual da Regra comum das Irmãs de Nossa Senhora de Namur.

³⁶ Cf. Carta de M. Maria Antonie, Páscoa de 1929 e Carta de M. Maria Vera, 09 de Abril de 1950 - arquivos históricos da Congregação.

³⁷ Constituições do instituto aprovadas pela Igreja Católica.

³⁸ Grandes dificuldades com a autoridade civil que, segundo o bispo de Münster, exigia que a diretora da fundação de Coesfeld tivesse maiores poderes afrontando normas da Congregação internacional. Devia ser independente do estrangeiro. Isto por causa do “Direito do país da Prússia”, que previa que nenhum superior religioso estrangeiro poderia exercer a autoridade sem a autorização do governo. O próprio direito à propriedade, também, entrava em questão. Transgressões seriam punidas. Sem autorização do governo, não podiam enviar membros para fora do país ou transferi-los para conventos nos estrangeiros. Isto inviabilizava ou dificultava muito sendo que a congregação tinha Constituições (Regras) internas que transcendiam as fronteiras e respeitavam uma superiora geral. A saída estava em tornar a fundação autônoma.

Nos primeiros cinco anos, 43 jovens alemãs assumiram a identidade Notre Dame, em Coesfeld. O objetivo principal da nova instituição

[...] é a educação da juventude feminina, devendo ser acentuado que a exigência da Regra da ordem educar e ensinar, de preferência e, sobretudo, crianças abandonadas do sexo feminino. Além disso, é objetivo dessa Congregação dar assistência a pessoas idosas e doentes (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.103).

A separação definitiva aconteceu no dia 08 de junho de 1855. No mesmo dia, as irmãs escolheram a Irmã Maria Anna como Superiora, ou coordenadora das irmãs. Pe. Elting continuou como diretor do Instituto e, segundo registros, ele se encarregava de pedir ajuda e esmolas para dar conta das despesas financeiras, cada vez que havia falta de recursos. A Congregação sempre contava com muito apoio da comunidade de Coesfeld. Isto se deve ao grande apoio da Igreja católica local. A maioria das candidatas para ingresso na Congregação provinha do Seminário Real em Münster, onde Bernard Overberg foi professor e mentor por 43 anos. Daí a influência determinante na constituição dos princípios educacionais Notre Dame. A Escola Normal do Convento de Coesfeld, fundada por Elting e pelas primeiras irmãs, seguiam o mesmo horário e programa do Seminário de Münster, inclusive, com o mesmo currículo, planos e método de ensino.

As metas da escola, na formação das novas professoras, eram: ampliar os conhecimentos adquiridos na escola primária, introduzir as alunas nos trabalhos educacionais e transmitir os conhecimentos didáticos necessários.

Na escola primária, estudavam-se as disciplinas de religião (confessional catequético), alemão e aritmética. Enfatizava-se a leitura no sentido da sua compreensão, logicidade e buscando a formação moral dos alunos. Sendo que, para as meninas, acrescentavam-se os trabalhos de agulha, que eram entendidos como trabalhos manuais como, bordados, costura, pintura...

1.4 PRINCÍPIOS EDUCACIONAIS DE BERNARD OVERBERG

Esse pedagogo nasceu no dia 1º de maio de 1854, na aldeia de Höckel, em Osnabrück e faleceu no dia 09 de novembro de 1816.

Bernard Overberg viveu a transição do fim do Iluminismo e início do Romantismo e Idealismo. Era tempo de novas orientações de pensamento e muitas mudanças políticas. A Alemanha não existia como nação e sim como conjunto de muitos estados alemães. A educação, especialmente nas regiões mais miseráveis, estava a cargo das religiões e, ainda, não havia sistema educacional laico público eficiente. Como sacerdote diocesano da Igreja Católica, criou uma nova metodologia de ensino, que aprendera em suas pregações catequéticas e que rendera um lugar de destaque popular. Seus superiores, reconhecendo sua capacidade no ensino da catequese e da religião, nomearam-no professor e encarregaram-no da reforma do programa de formação dos professores na diocese e no principado de Münster. Logo foi chamado de “professor dos professores” (KRAPPE, 1864).

No século XVIII, a maioria dos professores de escolas elementares eram extremamente pobres. Nas comunidades rurais eram vistos como inúteis e marginalizados. As mulheres professoras eram ignoradas e mais desprezadas do que os homens. O estudo não era considerado importante e necessário. Muitas crianças precisavam trabalhar nas lavouras e por isto não estudavam, ou freqüentavam a escola de maneira irregular. Os professores não recebiam salário e tinham que conseguir o sustento de outras maneiras. Muitos não tinham nenhuma formação para trabalhar ou tinham uma formação precária. Raramente sabiam um pouco mais do que ler e escrever. As aulas funcionavam, muitas vezes, em quartos ou salas domiciliares.³⁹

A partir desta realidade, Overberg, convidado pelo Barrão de Fürstenberg (Von Fürstenberg)⁴⁰ investiu na reforma do método de ensino e na formação dos professores. Mudando o método de ensino poderia dar outro sentido à educação, de modo que ela tivesse a devida importância para a sociedade. Acreditava que o respeito e o reconhecimento passavam pela formação dos educadores. Tanto homens como mulheres que trabalhavam como professores precisavam ser formados e colocados em evidência positiva, sendo respeitados e identificados como professores. Como professor dos professores, ele conseguiu transformar a

³⁹ Cadernos de Educação Notre Dame. Overberg: Herança educacional Notre Dame. KOCH, Margaret. *O histórico Overberg* - sacerdote e professor, ano 1, n.3, p.28, jul. 2007.

⁴⁰ Barão, Vigário Geral e Ministro do cabido de Münster, que impressionado pela habilidade pedagógica e a irradiação pessoal de Bernard Overberg, incumbiu o sacerdote da renovação da formação de professores e da “Reforma Escolar” de Fuerstenberg. Este projeto causou impacto não só nos limites de Westfália, mas também em todo o país. Buscava a formação do espírito e do coração, o desenvolvimento do poder de raciocínio que devia capacitar o estudante para conduzir-se tanto na vida prática como no Reino da ciência, com inteligência esclarecida, com retidão e fidelidade (KRAPE, 1864).

educação melhorando as condições de trabalho e capacitando pedagogicamente os professores. Em sua orientação para o ensino insiste no método de ensino heurístico-genético, que parte do concreto e conduz para o conteúdo específico. Ele acreditava numa educação integral e integrada na família e na sociedade. Orientar para atitudes de amor e este é o princípio para uma vida de sentido pleno. Sem esquecer que um educador deve progredir sempre. Nunca perder a vontade de estudar. Assim, terá mais vontade de lecionar (KRABBE, 1864, p.17).

Bernard Overberg, contemporâneo da francesa Júlia Billiard, viveu e foi educado sob forte influência dos princípios pedagógicos franceses, pois, nos estados alemães, eram conhecidos e respeitados como autoridades pedagógicas: Pedro Fourier⁴¹, João Batista La Salle⁴², François Fénelon⁴³ e Félix Dupanloup⁴⁴. Overberg conhecia a *Ratio Studiorum*⁴⁵ e, no seu método, se identificavam muitas semelhanças com a proposta jesuíta. Provavelmente, Overberg entrou em contato mais estreito com os jesuítas e seus trabalhos educacionais, por meio de seu trabalho com o Barão de Fuerstenberg, um ex-aluno dos jesuítas em Colônia, Sulzburgo e Roma.⁴⁶

Em 1º de março de 1783, Bernard Overberg, foi nomeado diretor da Escola Normal de Münster⁴⁷, pelo bispo de Münster. As “Escolas Normais” foram o protótipo de todas as outras escolas. Realizavam cursos obrigatórios, de três meses, para preparar os professores das escolas elementares rurais. Ele, como diretor, promoveu 43 cursos de preparação de professores para as escolas elementares. A sua própria experiência e o estudo da literatura pedagógica de seu tempo ajudaram-o a desenvolver o seu próprio conceito pedagógico. O

⁴¹ Educador admirado e respeitado pelo seu caráter e competência. Nasceu no ano de 1565, em Mirecourt, uma pequena aldeia da Lorena, na França. Faleceu em 1640.

⁴² Nascido no Castelo de Salles, na França, no dia 30 de abril de 1651, João Batista de La Salle ficou conhecido como grande educador e fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs – Lassalistas.

⁴³ François Fénelon foi um teólogo católico apostólico romano, poeta e escritor francês, cujas idéias liberais sobre política e educação, esbarravam contra o "*statu quo*" da igreja e do Estado dessa época. Pertenceu à Academia Francesa de Letras (disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>, 30/07/08).

⁴⁴ Foi o real fundador do liberalismo religioso na França; pedagogo católico que defendeu e implantou o ensino clássico nos colégios que dirigiu; foi muito cioso da hierarquia e da autoridade, nem sempre se conformou com prontidão aos desejos de Pio IX. Era um homem inteligente, de uma capacidade de trabalho incalculável, hábil, maneiroso, bom orador, dotado em grau eminente do poder de induzir os outros a fazer o que ele queria.

⁴⁵ Escrito em 1592. Documento prático e orientador contendo a pedagogia inaciana – Jesuíta. Reúne, de forma estruturada, um conjunto de práticas pedagógicas, acentuando o conteúdo humanista e dando ênfase à aprendizagem através da utilização de métodos práticos.

⁴⁶ Relato sobre o Congresso Educacional da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora, Generalato e Casa Mãe, Roma, 1950, p.52.

⁴⁷ Escola onde Irmã Hilligonde Wolbring estudou como normalista.

novo método de ensino partia da prática e rompia com o paradigma de que para aprender era necessário decorar as perguntas e as respostas. Sua formação de professores sempre era ligada à sua experiência prática. Ele mesmo dava aulas⁴⁸ na área elementar, quase todos os dias, na chamada “Escola Francesa”, dirigida pelas irmãs de Lotharingen. Provavelmente, esta prática o ajudou na constituição de sua autoridade pedagógica, que tinha, nos seus métodos, uma praticidade capaz de facilitar a unidade entre teoria e vida cotidiana (KRABBE, 1864).

Overberg tinha sua autoridade fundamentada na profundidade do pensamento, nos conceitos claros, na lógica para julgar e decidir. Estas habilidades ele desenvolveu a partir da leitura. Tinha claro que não poderia escrever ou apresentar-se como escritor pedagógico, antes de estar completamente familiarizado com a literatura do assunto a editar. Vemos assim que um dos princípios dele era a leitura de tudo o que se relacionava à sua área. Era daí, também, a autoridade para propor seus princípios pedagógicos.

Para Overberg, a educação devia tornar os seres humanos bons e felizes, para o tempo presente e a eternidade. A felicidade para o tempo presente era algo inovador, também, para a religião, que tinha na teologia da retribuição⁴⁹ o princípio de que era necessário se preparar para a felicidade depois da morte, o paraíso. Overberg inovou assumindo a concretude da vida como elemento importante e merecedor de cuidado formativo.

Considerava o ser humano em seus relacionamentos com a vida presente e futura, como cidadão da terra e do céu. Acreditava que a crença religiosa era portadora de sabedoria educativa. Educar a partir de valores humanizadores era tarefa árdua, bem mais difícil do que educar para memorização. Era demorada e demandava paciência e fidelidade contínua. Por isto era trabalho para quem tivesse vocação - um sacerdócio. Para Overberg, o educador era vocacionado. Assumia a educação como missão que precedia o profissionalismo.

Insistia numa educação a partir da experiência e não acreditava no ensino cujo foco era o resultado imediato. Era, sim, fruto de processo que passava pela vida cotidiana e pelas

⁴⁸ Disciplinas de Religião, alemão, caligrafia e redação.

⁴⁹ Crença num deus que recompensa conforme as obras. Recompensa que deveria vir depois da morte. E que reverteria em castigo pela maldade ou premiação pelo bem ou bondade praticados em vida. A partir disto prega-se o desprezo pelo prazer e pela felicidade imediatas e a necessidade de sofrer em vida para “depositar créditos” de felicidade para depois da morte. Neste conceito teológico fundamenta-se a idéia de resignação e sacrifício tão priorizadas na cultura religiosa do catolicismo em tempos passados. Os resquícios desta herança conceitual permanecem impregnados na cultura crista de varias religiões.

relações dos sujeitos com o mundo e primava pelo desenvolvimento de todas as habilidades, principalmente, o raciocínio.

Acreditava que a partir da crença se dava todo o processo de ensino. Seria a religião o centro da verdadeira formação humana. Todas as disciplinas deveriam ser educativas, ou seja, todas deveriam primar pela formação humana como algo constituinte da disciplina, inclusive nas ciências exatas. Insistia no ensino das conseqüências da matemática aplicada, devido à sua utilidade prática no desenvolvimento do “saber pensar”. Assim, em vez de orientar o ensino nas escolas elementares e secundárias ao uso da memória, munia os professores de métodos que visavam o desenvolvimento de todas as faculdades do espírito, de preferência a do raciocínio.

Considerando seu método de ensino popular e acessível às crianças, ele gozava de credibilidade e estima muito grande de todos.

Ao vê-lo parecia um anjo de paz. Quando passava pela rua, as crianças aglomeravam-se com inocente familiaridade em redor dele. Adultos saíam de suas casas ao vê-lo aproximar-se, desejavam secretamente que qualquer casualidade o conduzisse a sua casa. [...] atraía corações, exercendo incrível influencia sobre eles. Tudo por causa de seus méritos. Toda a região o venerava como pai (KRABBE, 1864, p.73).

Com o apoio do Barrão Von Fürstenberg, Bernard Overberg introduziu mudanças significativas no sistema educacional. Entre elas, destaca-se:

a) O resgate da identidade do professor - Os professores receberam uma posição e um salário. Com o investimento na formação passaram a ser reconhecidos profissionalmente e valorizados. As mulheres leigas (não religiosas, irmãs), que trabalhavam como professoras foram reconhecidas como tal e ocuparam lugar de destaque ao lado dos professores homens, de modo que não haveria de ter diferença pelo fato de serem mulheres. Assim, atribui-se a ele a criação da profissão feminina da professora. Assim, foi o precursor do sistema de formação feminina especializada e de professoras. Ele dizia: “professoras têm por natureza maior habilidade para orientar meninas, instruí-las [...] e educá-las, influenciá-las a hábitos femininos [...]a tão necessária orientação em trabalhos manuais femininos só pode ser dada por uma professora” (BOCKMANN e MORTHORST, 1995, p.42).

b) O novo método de ensino – a reforma pedagógica de maneira a quebrar o paradigma do ensino a partir da memorização. O ensino e a aprendizagem passaram a ser vistos como algo que partia da experiência cotidiana dos sujeitos envolvidos. Assim, o ser humano era considerado a partir de seus relacionamentos com o presente e com o futuro, cidadão da terra (presente) e do céu (transcendente). Assim, propôs uma educação a partir do interior do ser humano, juntando mente e coração. Afetividade e teoria. Uma visão holística da vida e do conhecimento foi a sua grande contribuição, num contexto marcado pela religiosidade cristã e a unidade entre Estado e religião.

1.5 NOVOS TEMPOS: TEMPO PARA NOVOS ESPAÇOS

A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld foi fundada em 1850 quando Bernard Overberg já havia falecido, porém as suas teorias e escritos continuavam a ser seguidos. Afirma-se isto pelo fato de que a fundadora foi aluna de uma professora formada por Overberg⁵⁰ e fez o curso Normal na Escola de Münster, onde ele foi diretor por longos anos.

A partir da fundação e estruturação da congregação em 1850, com a chegada de mais candidatas que assumiram o projeto Notre Dame, as irmãs começaram outras obras, em outros lugares. Assim, no ano de 1870, a Congregação já mantinha 32 obras.

As idealizadoras da Congregação, Hilligonde Wolbring e Elisabeth Külling, foram grandes professoras que, a partir dos princípios pedagógicos de Bernard Overberg, determinaram o caráter pedagógico da nova instituição. Hilligonde sempre foi professora e cuidadora (assumindo cuidados maternos) das crianças mais pobres e abandonadas. Como professora, em 1874, junto com a irmã M. Chrysóstoma, segunda superiora geral, foi para os Estados Unidos para abrir mais escolas Notre Dame. Faleceu no ano de 1889, em Cleveland, Ohio, USA. A irmã Elisabeth Külling atuou como professora de pedagogia na Escola Normal, em Coesfeld e, de 1858 a 1869, trabalhou como formadora das novas irmãs que faziam o

⁵⁰ Em Coesfeld, foi aberta uma escola normal, segundo a sua teoria e prática. O Pe. Elting estava à frente desse empreendimento, junto com algumas religiosas, que eram consideradas como possuidoras de um particular dom pedagógico, como irmã Maria Bernarda e irmã M. Anna, cujo pai fora aluno de Overberg (URBAN, 2003, p.53).

chamado noviciado, etapa muito importante de formação, que tinha tempo privilegiado e exclusivo para o conhecimento e cultivo da identidade religiosa Notre Dame. Ela faleceu em 1869 (URBAN, M., 2003, p. 54).

A primeira superiora-diretora da Congregação a Irmã Maria Anna que, em 1855, fora escolhida provisoriamente pelas irmãs, no ano de 1856, foi eleita e permaneceu no cargo até 1872. Sob sua direção houve muitas fundações e aconteceu a consolidação da instituição.

A segunda superiora-diretora da Congregação foi irmã Chrysóstoma. Alemã, nascida em 1838, em Münster, teve uma sólida formação pedagógica. Uma mulher de visão ampla, empreendedora e ousada, governou a instituição de 1872 até 1895. Neste período, no ano de 1874, houve o Kulturkampf⁵¹ que se tornou mundialmente conhecido como a história da luta pela secularização do estado e da sociedade. O movimento revolucionário trouxe situações “amargas” e muito difíceis para as irmãs, gerando mudanças profundas no contexto histórico, político, social e religioso de toda a Europa. Muitas escolas da Congregação foram fechadas, as irmãs expulsas, a igreja perseguida...

A busca de alternativas para a instituição levou as irmãs a buscarem espaço em outros países. Foi a partir disto que partiram para os Estados Unidos e abriram ali novas fundações.

Começaram emigrando para os Estados Unidos e depois para outros lugares. A partir da herança pedagógica de Júlia Billiard e os princípios pedagógicos de Bernard Overberg, houve a sistematização dos princípios educacionais (provavelmente, feita pela Ir. Bernarda, que era encarregada pela coordenação das escolas Notre Dame da época). A Ir. Chrysostoma, como a 2ª diretora geral da congregação, reuniu todas as irmãs e promulgou os Princípios

⁵¹ **Kulturkampf** ou *luta pela cultura* foi um movimento anticlerical alemão do século XIX, iniciado por Otto von Bismarck, Chanceler do Império Alemão em 1872. As causas desse movimento foram praticamente de natureza nacionalista. Bismarck não via com simpatia o apoio que parcela importante do clero católico alemão dava em favor dos direitos dos estados da Alemanha meridional. A Igreja também apoiava os alsacianos e a minoria polonesa, o que também não era bem visto pelo Chanceler do Império. Foi também causa de preocupação uma má compreensão do dogma da infalibilidade papal promulgado em 1870, buscava também, obter apoio dos "nacional-liberais" para as bases do novo império recentemente nascido. Bismarck entendeu de eliminar inteiramente qualquer capacidade de influência da Igreja Católica na vida pública da Alemanha. Promulgou entre 1872 e 1875 uma série de leis e decretos neste sentido. Tratou de obter a expulsão do país da Companhia de Jesus, colocou todos os seminários católicos sob o controle do Estado e promulgou as "Leis de Maio", que autorizavam o governo a regular a nomeação de bispos e padres. Restringiu o exercício dos cargos eclesiásticos exclusivamente aos cidadãos alemães que, antes de assumí-los, eram obrigados a se submeter a "exames oficiais". Durante a *Kulturkampf* foram presos seis dos dez bispos católicos da Prússia e centenas de padres e religiosos tiveram de abandonar o país (disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>, 02/08/08).

Educacionais Notre Dame, que, em síntese, expressavam que a educação Notre Dame deveria ser portadora de:

- amor às crianças;
- dedicação especial às crianças mais abandonadas;
- bom humor, amabilidade e alegria;
- cuidado com os estudantes mais fracos;
- rigor e lógica;
- maneira interessante de ensinar;
- firmeza e argumentação;
- aulas sólidas de ensino religioso;
- oração e respeito pelo sagrado;
- formação humana- educação integral;
- importância à leitura e a boa cultura geral.⁵²

Atualmente, a Congregação das irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld atua em 18 países: Alemanha, Inglaterra, Holanda, Itália, Estados Unidos, Moçambique, Tanzânia, Quênia, Uganda, Índia, Coreia do Sul, Indonésia, Nova Guiné, China, Filipinas, Vietnã do Sul, Nicarágua e Brasil. São 2.400 irmãs que prioritariamente se dedicam à Educação ou Promoção Humana.

1.6 A VINDA PARA O BRASIL

Em 1922, as irmãs da Congregação de Nossa Senhora de Coesfeld, buscavam novos espaços alternativos para a atuação Notre Dame, já que a situação político-religiosa da Alemanha não apresentava perspectivas muito boas para a instituição e para as religiosas. Receberam um pedido do Frei Jacó Hoefler (OFM – Ordem dos Frades Menores)⁵³, que junto com seus colegas Franciscanos, estavam trabalhando como missionários no Brasil. Ele

⁵² Carta da Ir. M. Chrysóstoma. In: Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame, 2005, p.40.

⁵³ Frei Franciscano, que tinha uma mana (irmã) na congregação.

escreveu solicitando a vinda das Irmãs de Nossa Senhora ao Brasil, pois, segundo sua carta, os franciscanos missionários sentiam a necessidade da colaboração de religiosas na educação da juventude feminina em escolas e internatos. Segundo o relato do Frei, a educação pública, no Rio Grande do Sul, era precária e primitiva, especialmente no interior. As grandes distâncias e os longos períodos de frio e chuva inviabilizavam a frequência dos estudantes nas escolas do interior gaúcho e, assim, o processo de ensino-aprendizagem ficava muito comprometido. Ele insistia sobre a necessidade de uma obra que primasse pela educação das meninas da região, já que, para os meninos, havia algumas iniciativas. Frei Jacó Hoefler, se referia à região Norte do RS, que era povoada por descendentes de europeus desejosos de uma educação mais consistente.

É importante lembrar que, no século XIX e início do século XX, a situação da educação no Rio Grande do Sul era precária. As poucas iniciativas até então empreendidas foram de reduzida extensão e implementadas com extrema dificuldade e grande lentidão. Cabe o destaque para a compreensão do problema que demonstraram os líderes farrapos que, no período da Revolução, apontaram para um esboço de atuação do Estado no campo educacional. O projeto liberal dos farroupilhas era elitista e discriminatório, excluindo do direito da cidadania os negros e os libertos. No entanto, numa província marcada pela aridez das iniciativas governamentais no terreno educacional, constituiu-se num primeiro ensaio de atuação do Estado no campo educacional, que se esgotou com o fim do conflito.

Ao longo do século XIX, tentativas tímidas de implantação do ensino primário e da Escola Normal foram realizadas, com pouca alteração do quadro educacional na província.⁵⁴ Ao final do século, a situação pode ser retratada, de forma sintética, através da fala do Presidente da Província Henrique D'Avilla, em mensagens enviadas em 1880 e 1881, à Assembléia Legislativa:

O ensino público entre nós não assenta nas bases que deveria ter [...] não temos ainda sistema de ensino, por faltar-nos o professor, e sem professor não há sis tema, não há ensino, não há escola. As rendas provinciais não comportam a despesa necessária para dotarmos a Província com uma organização de instrução pública conveniente, mas é necessário procurar um meio de obtermos a receita necessária para esse importante serviço... O Estado monopolizou a instrução superior e não lhe deu desenvolvimento algum [...] Ele descentralizou o serviço da inferior e deixou

⁵⁴ Para um detalhamento da questão educacional no Rio Grande do Sul, no século XIX (cf. SCHNEIDER, 1993).

todas as suas despesas a cargo das províncias, não obstante saber que estas com as rendas que têm nenhum impulso lhe dariam.⁵⁵

A insuficiência de escolas era enorme, restando à população subalterna a permanência no analfabetismo e na ignorância, enquanto a elite nacional enviava seus filhos para as escolas da capital ou para as de outras províncias. Diversos são os testemunhos históricos da situação precária que caracterizava o setor educacional do Rio Grande, ao longo do século XIX. Os elementos resgatados por Elomar Tambara e Jaime Giolo, entre outros autores, constataram claramente esta evidência, sobre a qual não nos deteremos mais amplamente, remetendo o leitor para seus estudos (TAMBARA, 1995, p.267-281 e GIOLO, 1997, p.9-13).

Foi nesse contexto que se colocou a atuação dos republicanos no Rio Grande do Sul. Sua primeira incursão na temática educacional apareceu no Congresso de 1884, quando foram delineados os rumos programáticos do Partido Republicano Rio-Grandense, rumos estes marcados pela influência do Comtismo. Do texto integral dessas “bases”, no tocante às reformas políticas, destacaram-se:

- Liberdade de ensino, considerando-o sempre em seu destino político, que é o de dar a base intelectual para o cumprimento do dever social. E, para este efeito, subordinar-se ao ideal do partido, que pensa neste assunto do seguinte modo: “ensine quem souber e quiser - e como puder”. Como, porém, será tardia a realização deste ideal em nosso País, convém cooperar para certas medidas tendentes a prepará-las, tais são:
- A supressão de privilégios, quer civis, quer políticos, à classe dos diplomados.
- A adoção provisória de um sistema de ensino integral, adaptado à transição atual e limitado pelos recursos do Tesouro Público, pelas idéias correntes e pela competência do pessoal docente.
- A restrição do ensino oficial superior ao que for base para as profissões verdadeiramente úteis (Bases do Programa dos Candidatos Republicanos apud FRANCO, 1988, p.31).

Com o advento da República e a ascensão do PRR ao poder no Estado, teve início a primeira gestão republicana sob o comando de Júlio de Castilhos, que dirigiu o Estado no período de 1893 a 1898. Essa atuação estendeu-se por inúmeras frentes, através das quais Castilhos organizou a máquina administrativa do Estado, para a qual recrutou os correligionários mais identificados com a ideologia do Partido Republicano. Assim, à frente do setor educacional rio-grandense estiveram personalidades políticas fortemente adeptas do ideário positivista, com uma formação especialmente baseada na área do Direito. Os

⁵⁵ Mensagem do Presidente da Província Henrique D'Avilla, 1880/1881 (PRADO, 1964, p.31).

dirigentes do Estado gaúcho, nesse período, valeram-se das leis para estruturar a educação e implementar, de forma ampla, as diretrizes de seu projeto político modernizante e conservador. No plano educacional, a política adotada incluiu importante mediação com a Igreja Católica.

A Igreja católica brasileira neste período atuava para apresentar-se ao governo como uma instituição de apoio e buscava a superação dos resquícios do *Padroado*⁵⁶. Conquistar a confiança dos líderes que exerciam o poder era a condição primeira para ganhar espaço de doutrinação. A catequese deveria ser feita a partir de dioceses, paróquias, capelas e, principalmente, escolas. Tanto Igreja católica como governo sabiam que a escola poderia funcionar como aparelho ideológico fundamental. A Igreja esforçava-se para demonstrar que a educação não era atribuição do Estado, mas sim, da família e das instituições às quais a família delegasse essa função. A principal luta da Igreja era empreendida pelo ensino privado e pelo ensino religioso nas escolas oficiais. (GIOLO, 2004)

No Rio Grande do Sul, por causa do positivismo radical, a Igreja Católica demorou mais a se desenvolver. A primeira diocese só foi criada em 1948. O primeiro bispo foi Dom Feliciano Prates e não causou uma repercussão muito positiva na estrutura eclesiástica rio-grandense. Foi no episcopado de Dom Sebastião Dias Laranjeira (1861-1888) e, especialmente, com Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leão (1891-1912) e Dom João Becker(1912-1946) que, a Igreja gaúcha cresceu mais e ganhou espaço no Estado. Neste período os bispos estabeleceram um intenso processo de atração de padres e de religiosos europeus. A ação implicou na solicitação de reforços a todas as ordens e congregações religiosas da Europa, enquanto não pudesse contar com elementos locais. Pediam padres para os bispos seus colegas, mais religiosos a quem já se havia estabelecido no Estado e a abertura de missões a quem ainda aqui não atuava. Os resultados dessa ação foram expressivos: ao virar o século, mais de 520 padres, religiosos e religiosas europeus estavam atuando no Estado e, em meados do século XX, subiam a 64 o número de ordens e congregações diferentes existentes no Rio Grande do Sul, quase todas de origem européia (DE BONI e COSTA,1984, p.238-240).

⁵⁶ O Papa Calisto III impulsionou a criação do Padroado com Portugal pela bula «*Inter cetera*» de 11 de Março de 1456. O **Padroado** foi criado através de um tratado entre a Igreja Católica e os Reinos de Portugal e de Espanha. A Igreja delegava aos monarcas destes reinos ibéricos a administração e organização da Igreja Católica em seus domínios. O rei mandava construir igrejas, nomeava os padres e os bispos, sendo estes depois aprovados pelo Papa.

O resultado desta política foi a entrada de muitas congregações. O objetivo era superar a falta de recursos humanos da igreja e reformar adequando a intuição aos princípios romanos superando os resquícios do padroado.

Das disposições legais que favoreciam a Igreja destacamos aquela que comprometia o Estado apenas com o ensino primário (Art. 20, inciso 25), que liberava para a iniciativa privada os demais graus de ensino. Assim, houve troca de muitos favores educacionais mútuos. Os mais importantes: a subvenção pública de escolas privadas e direção de escolas públicas feita por religiosos ou padres católicos. A forte presença da educação particular e, dentro dela, a educação subvencionada resultou, já em 1928, em mais da metade do corpo discente e das instituições escolares. De modo que, eram 3.907 escolas no Rio Grande do Sul (195.462). Sendo que 672 eram escolas particulares (46.626 alunos) e 1.657 escolas rio-grandenses eram subvencionadas (61.025 alunos). (GIOLO, 2004)

Neste contexto podemos associar a entrada das irmãs de Nossa Senhora que, aconteceu em 1923 e iniciaram a Rede de Escolas Notre Dame no Brasil.

Se uma das missões desses religiosos no Estado era servir de ponto de partida para a renovação da Igreja, a outra era prestar assistência religiosa aos colonos que se haviam localizado ao norte do Rio Grande do Sul. A região colonial era constituída de uma sociedade de homens livres e homogeneamente pobres. Perdidos na solidão da floresta viviam com suas famílias e entregues a si mesmos.

Não é de estranhar, portanto, que os religiosos europeus que atuaram no Rio Grande do Sul à época, mesmo agindo também na região da Campanha, passassem a fundar as suas casas de formação vocacional entre os imigrantes. Parece claro porque não foi entre os luso-brasileiros, impregnados pelas idéias positivistas e despregados do sentimento religioso como norteador da vida, que mantinham apenas o lado formal da religião, que a Igreja Católica iria colocar seu esforço de renovação. Teve assim, a Igreja, um papel insubstituível junto às comunidades imigrantes no Estado, que foi profundamente marcado por essa Instituição.

Acolhendo o pedido do Frei Jacó, Irmã Cecília, em consenso com a equipe que dirigia a congregação, enviou 10 irmãs para o Brasil. Foram nove irmãs da Alemanha e uma americana, que abraçaram a causa educacional brasileira.

No dia 12 de abril de 1923 embarcaram em Hamburgo, no Transatlântico Cap Polônio [...] No dia 07 de junho, após longa viagem por mar e terra, desembarcaram na estação ferroviária de Passo Fundo [...] cinco delas seguiram para Não Me Toque (SCHWIEGERSHAUSEN, 1993, p.24).

Inicialmente, elas tinham a intenção de chegar todas em Não-Me-Toque, porém, no caminho, o Frei Jacó comunicou ao grupo que deveriam ficar, também, em Passo Fundo. Embora inseguras, elas acolheram o desafio. Acolhidas por um grupo de senhoras, cinco irmãs ficaram em Passo Fundo para fundar a primeira escola católica feminina. As outras cinco irmãs foram a Não-Me-Toque e fundaram a Escola Notre Dame São José.

No início foram muitos desafios, que incluíram moradia e, principalmente, a aprendizagem do novo idioma, que lhe parecera a maior dificuldade para educar as crianças desta nova obra iniciada no Brasil. “[...] Sentiam-se felizes pela acolhida cordial dos franciscanos e do povo e olhavam confiantes para o futuro próximo, embora a aprendizagem da língua desconhecida lhes causasse um certo receio” (SCHWIEGERSHAUSEN, 1993, p.24).

No início, centralizaram as suas reuniões e formação interna das irmãs em Não-Me-Toque. A Ir. Valeriana foi nomeada como diretora local das missionárias. Novos grupos de irmãs vieram da Alemanha. Adaptando-se às necessidades regionais, à legislação educacional brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul (RS), logo as irmãs foram chamadas para outros lugares. As casas e os trabalhos começaram a se multiplicar de modo que em 1936, já existiam 21 casas, 17 escolas, 3 hospitais e uma obra caritativa. Já eram 111 irmãs e tinham casa de formação no Brasil e candidatas brasileiras ingressavam de maneira a dar impulso à nova missão Notre Dame.

Em Não-Me-Toque, colônia de língua alemã, havia na escola duas classes paralelas. Uma ensinava na língua alemã e a outra ensinava em português. Isto foi até 1938. Com a crescente nacionalização do ensino, o uso de língua estrangeira fora proibido nas escolas. Em 1942⁵⁷, foi rigorosamente proibido o uso da língua alemã, também na vida privada. Isto gerou muita preocupação e problema para as irmãs alemãs no Brasil. Os currículos escolares deixaram de incluir o ensino da língua alemã.

⁵⁷ Entrada do Brasil na segunda guerra mundial.

1.7 EM PASSO FUNDO, A PRIMEIRA ESCOLA NOTRE DAME DO BRASIL

A chegada das irmãs em Passo Fundo trouxe uma nova perspectiva de progresso à cidade. Uma oportunidade para que as meninas da região também tivessem educação de qualidade. Numa humilde casa, situada na Rua Morom, no dia 01 de agosto de 1923, iniciaram as atividades escolares. Eram 17 alunas que, sob a direção da Ir. Firmine e com o apoio de mais 4 irmãs, iniciaram a obra Notre Dame na cidade, que depois se tornou a sede da direção geral das obras Notre Dame no Brasil.

No ano seguinte, 1924, por causa da grande procura das famílias da região por matrículas, as irmãs foram obrigadas a buscarem novo espaço, e foi necessário mudar de endereço. Na Rua Bento Gonçalves, começaram o internato Notre Dame, que em pouco tempo se transformou em uma grande referência regional de educação feminina da região. Agora, já eram 110 alunas e 20 internas. Além do Ensino Primário, as meninas tinham aula de pintura, piano, bordado, inglês, francês e alemão.

No ano de 1927, chegaram mais duas irmãs da Alemanha para ajudar no Colégio Notre Dame de Passo Fundo. Eram as irmãs Húmilis e Catarina, esta última dirigiu a escola por 26 anos dando importante contribuição na educação da cidade e região.

Como o número de alunas continuava a aumentar, as irmãs precisaram adquirir novo terreno para construir uma unidade escolar maior. Em 1929, compraram o terreno onde atualmente está localizado o Colégio Notre Dame. Em 1932, após uma rigorosa inspeção, foi oficializado o Ginásio Notre Dame. Isto foi uma conquista importante. Assim, o número de alunas ia crescendo e os espaços iam aumentando. Em 1943, a unidade escolar, ainda sob direção da Ir. Catarina recebeu a licença para oferecer a Escola Normal e, assim, formar professoras. Ao todo foram 178 irmãs alemãs que vieram ao Brasil e deram consistência à Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame) no Brasil.

Notre Dame no Brasil é sinônimo de uma trajetória que tem 85 anos e que desenvolveu muitos projetos educacionais no interior do RS e em outros Estados brasileiros. No ano de 1962, por contar com um número muito grande de irmãs e uma diversidade de

obras, a Província⁵⁸ brasileira foi dividida. A partir desta divisão a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora, no Brasil, passaram a ter uma sede (casa provincial) em Passo Fundo- RS e outra em Canoas - RS. As duas Províncias ligadas pela Sede geral (casa-mãe) que fica em Roma mantêm, de maneira independente, obras em diferentes cidades.

A Província de Passo Fundo, atualmente, mantém 35 comunidades de irmãs que estão distribuídas, além do estado do RS, em Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Acre, Amazônia e no Maranhão. Também tem e sustenta missão na África, no país de Moçambique (Chimoio, Beira e Dombe). Ao longo da trajetória, conforme necessidade e condições referentes à viabilidade de recursos humanos (número de irmãs) e econômicos, a Congregação, coordenou muitas escolas, centros educacionais, hospitais e projetos sociais, especialmente, no interior do RS. Muitas obras foram municipalizadas ou tiveram que fechar por inviabilidade. Milhares de estudantes e famílias tiveram na sua formação, a marca dos princípios humanistas das primeiras irmãs, que através da formação passaram às novas irmãs a proposta Notre Dame.

Como província de Passo Fundo, a Rede de Educação Notre Dame direciona e sustenta projetos na área da saúde, assistência social e educação.

Mantém as escolas:

- Colégio Notre Dame de Passo Fundo - RS.
- Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus – Passo Fundo - RS.
- Colégio Notre Dame Aparecida – Carazinho-RS.
- Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos – SP.
- Colégio Notre Dame Ipanema – RJ.
- Colégio Notre Dame Recreio – RJ.
- Colégio Notre Dame Ilha – Ilha do Governador - RJ
- Colégio Notre Dame Brasília – BRA.

⁵⁸ Subdivisão da Congregação que permite uma melhor administração conforme a realidade e região. A Congregação tem sua Sede Geral em Roma (Casa-mãe) e as províncias são Sedes locais, que estão ligadas entre si. Assim a Sede geral em Roma possui uma superiora geral e as províncias uma superiora provincial.

Além destas obras educacionais, tem a direção de outras escolas públicas, que através de parcerias, mantém a proposta pedagógica Notre Dame. A partir dos objetivos e princípios educacionais das primeiras irmãs continuam primando pela formação humana integral. A Rede de Educação Notre Dame tem como:

Missão

Promover educação que contemple a bondade e a firmeza, incentivando a pesquisa, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do educando, capacitando-o para o exercício da cidadania.

Princípios

- Anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo;
- Amor, bondade e firmeza;
- Construção do conhecimento;
- Formação e competência profissional;
- Excelência na prestação de serviços;
- Relações éticas, afetivas e solidárias;
- Incentivo à pesquisa;
- Cuidado da vida do planeta, do outro e de si;
- Valorização da tradição, da história e da cultura;
- Interação escola, família e comunidade.

Visão

Ser uma rede de escolas comprometida com uma educação sem fronteiras, com profissionais qualificados e espaços de socialização e interação de saberes.

Quanto à Escola Notre Dame de Passo Fundo, primeira escola da Congregação no Brasil, por força das diferentes situações político-educacionais e pela mudança dos focos econômicos da região se tornou inviável manter o curso específico de formação de professores. Atualmente, como Colégio, continua aberto à comunidade, com a ocupação máxima de seus espaços físicos e com estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na prática educacional mantém viva a tradição Notre Dame e tem sua força no reconhecimento da comunidade passofundense. Primando pela excelência pedagógica mantém uma proposta humanista partindo de valores cristãos.

1.7.1 Trajetória das Irmãs de Nossa Senhora na Vila Rodrigues

Desde que chegaram a Passo Fundo, logo depois de se instalarem com a escola e iniciarem seus trabalhos com a educação formal, conforme princípios da Congregação, as irmãs, também, se dedicaram ao cuidado e à formação dos mais pobres e necessitados. Este trabalho transcendia os limites formais da escola e acontecia em comunhão com a Igreja católica local. Segundo os registros nos Anais⁵⁹, no ano de 1926, registra o fato de as irmãs terem assumido o *ensino de religião* nas escolas pobres, diz que três irmãs, em condições muito precárias, faziam o trabalho. Importante destacar que, segundo o registro: as crianças, *na sua maioria, não sabem ler nem escrever e nunca ouviram falar algo de religião. A impontualidade e falta de frequência é a maior dificuldade. Depois de muito esforço, finalmente alguns dos maiores estavam preparados para iniciar a preparação para a 1ª Eucaristia.*

Lendo isto, podemos concluir que as irmãs faziam um trabalho de base, no sentido de capacitar as crianças e os jovens para a progressão na fé e na educação formal. Provavelmente, a partir deste trabalho, elas tenham se instalado na Pastoral da Igreja Santa Terezinha, comunidade paroquial da Vila Rodrigues, Passo Fundo.

⁵⁹ Anais do Colégio Notre Dame (1923-1929), referencia sobre o ano de 1926, 10 março, p.17.

No ano de 1928, segundo registro⁶⁰, as irmãs, além do trabalho de pastoral na igreja Santa Teresinha, assumiram uma escola na Vila Rodrigues. Esta escola já existia, coordenada por Dona Anita⁶¹ que, por problemas de saúde, disponibilizou os recursos pedagógicos para que as irmãs levassem adiante o trabalho de educação que ela vinha fazendo.

Numa entrevista com a Ir. Gregórie⁶², ela afirmou o que encontramos nos Anais:

A professora Anita ficou doente. Devia fechar a escolinha. Recebemos um terreno de um benfeitor chamado Faustino Rodrigues. A condição da doação era que se construísse uma escola para pobres. O terreno ficava próximo da escola de Dona Anita. Seria obra de Santa Júlia. Para começar a funcionar logo, alugamos um pequeno salão (onde funcionava um bar e ficava ao lado do terreno doado). Dona Anita ofereceu os recursos (precários) de sua escola. Uma jovem se ofereceu para ajudar a lecionar. Em troca receberia aulas de artes domésticas com a Ir. Maria Gema. Eram professoras a Ir. Arnolfa e mais uma jovem. Professora Iná, se ofereceu. A escolinha começou com 35 alunos. Aula de religião, leitura, caligrafia, aritmética, ditado, gramática, desenho, canto, educação física, e trabalhos manuais. Havia uma aula semanal de trabalhos manuais paga. Em agosto iniciou a preparação para a primeira eucaristia (Ir. Gregórie, outubro de 2007).

No final do mesmo ano (1928), a professora Anita, tendo recuperado a sua saúde, pediu o material pedagógico de volta. A doação do terreno foi declarada inválida, segundo os Anais⁶³, porque a administração municipal tem o direito de usar lugares públicos e pelo que se subentende este local já era destinado a ser uma praça pública. Provavelmente é o mesmo terreno em que está localizada a Praça Santa Terezinha, atualmente.

Diante destes dois fatos, em dezembro de 1928, as irmãs encerraram as atividades na escola e devolveram a escola à antiga professora. Continuaram apenas com as aulas de religião. Vale destacar que os Anais, registram: *assim, o bonito plano de construir uma escola para os pobres se desfez por enquanto.*⁶⁴

No ano de 1930, se subentende a partir dos registros que, as irmãs saíram definitivamente da escola de D. Anita. Mas, a pedido do Padre Evaldo Imming MSF, continuaram atuando na Vila, dando catequese na Igreja Santa Terezinha que ficava perto da

⁶⁰ Idem, referência sobre o ano de 1928, mês de julho, p.22.

⁶¹ No registro não se encontra o sobrenome.

⁶² Gregórie Schwiegershausen – Irmã natural da Alemanha que veio ao Brasil em 1935.

⁶³ Anais do Colégio Notre Dame (1923-1929), p.25.

⁶⁴ Idem, p.25, dezembro.

escola. Ir. Arnolfa e Ir. Gema, aos domingos à tarde, davam a catequese para 120 crianças. Naquele ano, 36 fizeram a primeira comunhão.⁶⁵

Tudo indica que as irmãs continuaram trabalhando na catequese da Igreja Santa Terezinha e visitando famílias na Vila, nos anos seguintes a 1930. No ano de 1937, há um registro⁶⁶ de que a tão sonhada escola para pobres foi aberta. Era chamada de Escola Beata Júlia. As crianças tinham uniforme próprio e eram alunos de 1º e 2º anos. Funcionava na parte da tarde. Embora haja fortes indícios de que esta escola teria funcionado na Vila Rodrigues, em local próximo à atual escola Menino Jesus, a ausência de dados mais precisos sobre o local da obra não permite a confirmação do fato.

1.7.2 A trajetória da Escola Menino Jesus

Considerando os princípios da Congregação, depois de atuarem⁶⁷ de diferentes maneiras na educação e pastoral da comunidade da Vila Rodrigues, em Passo Fundo, as Irmãs de Notre Dame iniciaram uma escola ao lado da Igreja Santa Teresinha. Adquiriram um terreno com uma casa de madeira⁶⁸ que, transformada em escola, foi usada para acolher os primeiros alunos na faixa etária correspondente ao primário. O objetivo primeiro da instituição era atender as crianças, filhos dos ferroviários, que moravam próximo aos trilhos do trem no Bairro Rodrigues.

As primeiras Irmãs que trabalharam na Escola Menino Jesus moravam no Colégio Notre Dame⁶⁹ e iam diariamente até o local da escola⁷⁰ para dedicarem-se não só a educação das crianças da Vila, como também à evangelização das famílias. Realizavam visitas às mesmas, comprometendo-se pela sua ação com as necessidades dos moradores que, na época, eram muitas. Segundo relato dos anais⁷¹, nos primeiros anos, a instituição foi chamada de

⁶⁵ Anais do Colégio Notre Dame (1930-1939), p.3.

⁶⁶ Anais do Colégio Notre Dame (1923-1929), p.28.

⁶⁷ As irmãs de Nossa Senhora começaram a trabalhar na pastoral da Igreja Santa Terezinha, na Vila Rodrigues, em 1928. Foram presença de apoio e formação humano-religiosa, principalmente, na catequese.

⁶⁸ Anais do Colégio Notre Dame (1941), p.5, 18 de março.

⁶⁹ Fundado em 1923, situado no centro de Passo Fundo-RS, Av. Brasil, 952.

⁷⁰ Vila Rodrigues, Prestes Guimarães, 520. Passo Fundo.

⁷¹ Anais do Colégio Notre Dame (1941), p.1-24.

Escola Santa Teresinha devido à proximidade da Igreja com o mesmo nome. Formalmente, funcionou como “Seção B do Colégio Notre Dame” do centro. O nome de Escola Menino Jesus, foi dado à escola no ano de 1944, quando deixou de funcionar como extensão do Colégio Notre Dame e se tornou uma unidade escolar Notre Dame independente. Em 1950, as irmãs passaram a residir na escola.

A comunidade da época era constituída por trabalhadores operários, segundo relatos, muitos eram ferroviários e outros trabalhavam num antigo frigorífico existente naquela região, na época. Tida como pequena escola, a escola da Vila Rodrigues, Menino Jesus, foi se constituindo como referência de hospitalidade familiar e de ensino Notre Dame.

Desde a fundação, muitas mudanças aconteceram. Os espaços físicos foram ampliados e modernizados. As estruturas pedagógicas transformadas, fortalecidas para atender uma demanda que teve mudanças determinantes na atualização e crescimento da escola. A comunidade também passou por uma profunda mudança. O contexto de pobreza e a distância do centro da cidade cederam lugar ao progresso, à ocupação urbana continuada⁷², e a acessibilidade. Com o crescimento econômico das famílias dos arredores, o aumento do poder aquisitivo, a abertura de faculdades, a ampliação do comércio nas proximidades e a presença da Escola Menino Jesus, a conhecida vila se transformou em referência cultural e educativa. O perfil profissional dos pais, atualmente, pouco ou nada tem a ver com a época. A escola atende a uma diversidade que, em parte, pode ser enquadrada na elite cultural da cidade de Passo Fundo. No lugar dos pais ferroviários, operários... Estão profissionais de diferentes áreas e serviços – os professores universitários, profissionais autônomos ou empregados que tem condições de pagar escola privada para seus filhos.

A trajetória da Escola Menino Jesus teve momentos altos e baixos, algumas situações difíceis, em tempos marcados por conflitos e crises econômicas que exigiram posturas pedagógicas e administrativas determinantes e claras para a sobrevivência. No final dos anos 90 e início dos anos 2000, a escola vivia momentos complicados em relação às perspectivas de sustentabilidade econômica.

⁷² Não há limites geográficos, a cidade é continuada sem separação ou diferença do centro.

Com uma trajetória pedagógica marcada pelo processo participativo, coesão do quadro funcional e presença reconhecida na comunidade, a escola precisava aumentar o número de alunos e diminuir o risco da inviabilidade econômica. Aliás, esta realidade de difícil sobrevivência não era privilégio só desta unidade escolar Notre Dame.

Tomando como base este cenário, a administração da Província, trabalhando cada unidade escolar, redimensionou a gestão investindo no planejamento estratégico, buscando a sustentabilidade econômica e pedagógica. Priorizando a unidade entre as escolas e a identidade de Rede Notre Dame, cada escola precisou fazer um mapeamento do cenário local que, em conexão com o cenário macro ou geral, serviu como base para pensar o plano de cada Unidade escolar.

A partir de estudos, de reuniões, de encontros, das avaliações feitas por pais, professores, alunos e funcionários, a Escola Menino, Jesus estabeleceu um processo de Gestão Escolar com os demais Gestores da Província. A Missão, os Princípios e a Visão foram construídos por toda a Província. Os cenários, os indicadores, a análise de ambiente, a matriz Swat⁷³, a análise da co-relação, a análise situacional, o mapa mental e os projetos foram produzidos a partir do estudo e da análise feitos pela Comunidade Educativa da Escola.

A escola, a partir deste trabalho, investiu em cinco grandes projetos estratégicos:

a) *Modernização do espaço físico* - Modernizar o espaço físico da Escola e a sua visualização, tornando-a mais agradável, atraente e conhecida, atendendo assim às necessidades e anseios da Comunidade Educativa.

b) *Parcerias e cursos livres (geração de receitas)* - Promover o ingresso de novos alunos na Escola e manter os que já estudam nela; enfrentar a concorrência das demais escolas e aproveitar o espaço ocioso; continuar contribuindo na formação cultural e educacional em prol da sociedade; disponibilizar para a comunidade o espaço físico da Escola.

c) *Capacitação profissional com ênfase em novas metodologias*- Desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes coerentes com os paradigmas educacionais da

⁷³ Nome inglês da matriz que permite a avaliação quantitativa das oportunidades, ameaças, forças e fraquezas da instituição.

atualidade; desenvolver novas formas de ação na sala de aula; trocar experiência com outros educadores para ampliar as possibilidades de operacionalização de propostas; qualificar a ação do professor e do funcionário no processo ensino aprendizagem; criar possibilidades de aprimoramento contínuo nos níveis pessoal e profissional; buscar o conhecimento (SABER) e a aplicação do conhecimento (SABER FAZER) como fatores essenciais para o desenvolvimento de capacidades e potenciais humanos; propiciar às pessoas satisfação no trabalho e contribuir para o enriquecimento de suas vidas.

d) *O Ser Humano e suas Relações* - Contribuir para a formação de um ser humano que evidencie as inter-relações e as interdependências, buscando o equilíbrio para a manutenção da vida, através de um processo dialógico, reflexivo, vinculado aos princípios da dignidade, da solidariedade, do compromisso e da participação.

e) *Construindo uma Cultura de Paz*- Assegurar uma cultura de paz através do diálogo, da reflexão, do pensamento crítico, com base nos princípios de liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, diversidade cultural e religiosa, respeito ao meio ambiente e valorização da vida, a fim de que se conquiste um convívio mais harmonioso.

A partir destas prioridades estabelecidas em projetos estratégicos, gradativamente, a escola foi se transformando, aumentando o número de alunos e se tornando mais viável economicamente. Em 2001 a escola contava com 489 estudantes. Atualmente, 2008, a escola tem aproximadamente 700 estudantes e não dispõe de vagas, tem lista de espera para a ocupação das vagas de 2009. Seu grande desafio, entre outros, está em manter: a qualidade de ensino-pedagógico (formação dos professores), aumentar seus espaços físicos, inovar e investir em recursos tecnológicos para manter a satisfação de seus estudantes e famílias.

Se de um lado, a escola, a partir do ideário das fundadoras da Congregação e do trabalho das irmãs que iniciaram a obra, possui um conjunto de pressupostos humanistas que norteiam a prática atual; por outro, para fazer frente aos desafios impostos pelo mercado neoliberal, faz com que a instituição chegue ao alvorecer do século 21 envolta no paradoxo da sua própria subsistência identitária.

Não podem ser ignorados os dramas diretivos para conciliar valores tão contraditórios e inegáveis, presentes nas ideologias que permeiam tanto a proposta humanista como a

proposta neoliberal, obrigam a assumir o risco e a adotar posturas que impliquem no processo pedagógico sem perder a visão qualitativa. Projetos tão contraditórios exigem posturas muito mais complexas e ariscadas. A Congregação precisa saber o limite entre sua identidade e sua sobrevivência financeira como instituição. Sobreviver financeira e culturalmente, sem perder a identidade humanista configurada pelas fundadoras e que originou a trajetória Notre Dame e sua sobrevivência e adaptação às diferentes realidades.

Investigar, organizar e contar a história da Escola Menino Jesus, implica olhar o contexto de sua criação e de sua trajetória e identificar como aconteceu e como acontece a institucionalização em si mesma. Como se constitui a identidade em meio a tantas outras oportunidades e num campo, atualmente, minado de possibilidades para o desenvolvimento de outras escolas privadas e públicas?

2 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NO CENÁRIO CONTEMPORÂNEO - EDUCAÇÃO NO MODELO NEOLIBERAL

O pensamento liberal teve sua origem no século XVII, através dos trabalhos sobre política, publicados pelo filósofo inglês John Locke. No século XVIII, o liberalismo econômico ganhou força com as idéias defendidas pelo filósofo e economista escocês Adam Smith. O Liberalismo se caracterizou por um conjunto de princípios e teorias políticas, que apresentava como ponto principal a defesa da liberdade política e econômica. Neste sentido, os liberais eram contrários ao forte controle do Estado na economia e na vida das pessoas. Podemos citar como princípios básicos do liberalismo:

- Defesa da propriedade privada;
- Liberdade econômica (livre mercado);
- Mínima participação do Estado nos assuntos econômicos da nação (governo limitado);
- Igualdade perante a lei (estado de direito);

A partir da década de 1970, aconteceram profundas mudanças no cenário econômico. O liberalismo passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (minarquia). É nesse segundo sentido que o termo é mais usado, atualmente refere-se a um novo liberalismo. Assim, podemos definir o neoliberalismo como um conjunto de idéias político-econômicas capitalistas, que defende a não participação do Estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado). Seus princípios básicos são: mínima participação estatal nos rumos da economia de um país; pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; adoção de medidas contra o protecionismo econômico; desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente; posição contrária aos impostos e tributos excessivos; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por

parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; a base da economia deve ser formada por empresas privadas; defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

Partindo do princípio de que o mercado é o melhor, senão o único, mecanismo de regulação das relações econômicas entre os indivíduos, qualquer outra tentativa de organizar racionalmente os preços e salários contrapor-se-ia à liberdade dos indivíduos, cabendo, portanto, ao Estado apenas garantir o cumprimento das regras nesse jogo do mercado (LIMA; MARQUES; PEREIRA, 2002).

Com a crença de que o mercado é o meio mais eficiente para realocar os recursos econômicos na sociedade, justifica-se a necessidade do capital. Atualmente, com o desenvolvimento tecnológico (fenômeno que vem revolucionando a história), os dogmas do neoliberalismo vão sendo impostos pelas agências financiadoras internacionais – particularmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial –, aos países em geral, e aos Estados da periferia e da semiperiferia, em particular. Essa ideologia foi sendo, assim, “recomendada” aos países que necessitassem da ajuda desses organismos. Mesmo nos países centrais, as possibilidades abertas com as novas condições tecnológicas levaram o capital a conquistar mudanças e acabar brutalmente com o Estado Providência, ampliando, dessa forma, sua capacidade de lucro (é o objetivo que rege o capitalismo).

Toda esta política mundial tem como base o *Plano do Consenso de Washington*⁷⁴ que, segundo Santos, pode ser resumido nas seguintes exigências e orientações:

As economias nacionais devem se abrir ao mercado mundial e os preços locais devem adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamentos; os direitos de propriedade devem ser claros e invioláveis; o setor empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve

⁷⁴ **Consenso de Washington** é um conjunto de medidas - que se compõem de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras baseadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do *International Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "*receitado*" para promover o "*ajustamento macroeconômico*" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades. Os dez princípios deste acordo são: Disciplina fiscal; redução dos gastos públicos; reforma tributária; juros de mercado; câmbio de mercado; abertura comercial; investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições; privatização das estatais; desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas); direito à propriedade intelectual (disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wik>>, 29/10/08)

ditar os padrões nacionais de especialização, a mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima; deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando sua universalidade, e transformando-as em meras medidas compensatórias em relação aos estratos sociais equivocadamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (SANTOS, 2001, p.35).

Outro determinante aliado do neoliberalismo se manifesta através da globalização⁷⁵, que é um processo econômico e social-cultural que estabelece uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo. Numa realidade econômica pautada pela globalização os novos paradigmas liberais ganham novas expressões e rompem princípios que até então pareciam sólidos e muito bem instituídos.

2.1 POSSIBILIDADES E LIMITES DA GLOBALIZAÇÃO

A globalização rompe com fronteiras e pode estabelecer conexões imediatas entre os sujeitos de qualquer ponto do planeta. Com a revolução tecnológica ganhou novos e grandes impulsos de modo que através deste processo, as pessoas, os governos e as empresas trocam idéias, realizam transações financeiras e comerciais e espalham aspectos culturais pelos quatro cantos do planeta. A acessibilidade imediata das informações permite um fluxo intenso de processos que exigem, mais do que nunca, das pessoas mais habilidades, competências e conhecimentos.

Assim, a novidade das profundas transformações acontece localmente e, diferente do ocorrido em outras épocas, têm alcance global que, com diferenças e matizes, afetam o mundo inteiro, atingindo todas as dimensões da vida humana. (Diretrizes Gerais da ação Evangelizadora da Igreja do Brasil 2008-2010, Itaicí, 2008).

⁷⁵ A globalização é um fenômeno capitalista e complexo que começou na época dos Descobrimentos e que se desenvolveu a partir da Revolução Industrial. Intensificou-se com a revolução tecnológica. Sua origem pode ser traçada no período mercantilista iniciado aproximadamente no século XV e durando até o século XVIII, com a queda dos custos de transporte marítimo, e aumento da complexidade das relações políticas européias durante o período. É tido como início da globalização moderna o fim da Segunda Guerra mundial, e a vontade de impedir que uma mostruosidade como ela ocorresse novamente no futuro, sendo que as nações vitoriosas da guerra e as devastadas potências do eixo chegaram à conclusão que era de suma importância para o futuro da humanidade a criação de mecanismos diplomáticos e comerciais para aproximar cada vez mais as nações uma das outras. Deste consenso nasceu as Nações Unidas, e começou a surgir o conceito de bloco econômico pouco após isso com a fundação da Comunidade Européia do Carvão e do Aço-CECA. A necessidade de expandir seus mercados levou as nações, aos poucos, começarem a se abrir para produtos de outros países, marcando o crescimento da ideologia econômica do liberalismo (disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/>>, 27/10/08).

Segundo Bauman, pelo menos na parte “desenvolvida” do planeta, tem acontecido, ou pelo menos estão ocorrendo atualmente, algumas mudanças de curso seminais e intimamente interconectadas, as quais criam um ambiente novo e de fato sem precedentes para as atividades da vida individual, levantando uma série de desafios inéditos (2007, p.7)

O autor afirma, referindo-se às rápidas transformações, que está acontecendo uma passagem da fase “sólida” para a fase “líquida” (não conserva a forma como os líquidos) e há uma separação ou um divórcio entre o poder e a política:

Grande parte do poder de agir efetivamente [...] se afasta na direção de um espaço global (e, em muitos casos, extraterritorial) politicamente descontrolado, enquanto a política –capacidade de decidir a direção e o objetivo de uma ação- é incapaz de operar efetivamente na dimensão planetária, já que permanece local. A essência do controle político transforma os poderes recém-emancipados numa fonte de profunda e, em princípio, incontrolável incerteza, enquanto a falta de poder torna as instituições políticas existentes [...] cada vez menos relevantes para os problemas existenciais dos cidadãos dos Estados-nações (BAUMAN, 2007, p. 8).

Outra consequência das transformações reside na redução gradual da segurança comunal⁷⁶ endossada pelo Estado (é a destituição da comunidade do espírito coletivo – retira da ação coletiva o poder de transformação). Com isto, a idéia de unicidade não existe. Os laços inter-humanos, que antes teciam uma rede de segurança digna de um amplo e contínuo investimento de tempo e esforço, e valiam o sacrifício de interesses individuais imediatos, se tornam cada vez mais frágeis e reconhecidamente temporários. A ‘sociedade’ é cada vez mais vista e tratada como uma ‘rede’ em vez de uma ‘estrutura’(para não falar de uma totalidade sólida): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de volume essencialmente infinito de perturbações possíveis (2007, p.9).

Assim a idéia de unicidade da visão de mundo não existe mais. A pós-modernidade, ou modernidade líquida⁷⁷ apresenta uma visão de mundo que antes mesmo que se solidifique, esvai-se e outros fragmentos que se mostram como um *patchwork*(*caminho-trabalho*) atraente e multicolorido, feito de retalhos de diferentes tendências, culturas, épocas e linguagens. O sentido identitário pessoal e grupal esfumaça-se e facilmente se perde na nebulosidade do

⁷⁶ Pertencente a dois ou mais que dois, a maioria ou a todos. Comunidade - comum.

⁷⁷ Porque não conserva a forma, como os líquidos.

mundo plano⁷⁸, no tempo globalizado, na fragilidade da economia mundial (BAUMAN, 2007).

Outro aspecto que merece destaque reside no demérito de pensamentos, planejamentos ou ações a longo prazo, e assim o desaparecimento ou enfraquecimento das estruturas sociais leva a um desmembramento da história política e das vidas individuais. Dai surge a fragmentação dos projetos de vida estimulando saídas individuais e imediatas em detrimento à possibilidade de projetos coletivos sugerindo uma desmemória⁷⁹ contínua e o descarte de lances do passado (BAUMAN, 2007, p.9).

Constata-se ainda certa culpabilização ou responsabilização dos indivíduos pelos problemas que deveriam ser assumidos coletivamente ou pelo Estado. É muito comum culpar os pobres pela sua própria pobreza, atribuir ao analfabeto a falta de oportunidades para a alfabetização, atribuir ao povo a falta de ética dos políticos, [...] destituem-se as instituições ou os poderes que deveriam assumir a responsabilidade de prover situações que promovam a inclusão coletiva. (BAUMAN, 2007, p.9).

Considerando Ball (1998, p.126), o neoliberalismo “é aquilo que se poderia chamar de ideologias de mercado”, ou seja, uma proposta vinda do liberalismo que se tornou “neo” por focalizar sua atenção nos aspectos econômicos das propostas liberais. No neoliberalismo, ao invés da igualdade de valores de direitos entre os seres humanos e do reconhecimento e respeito às diferenças (núcleo moral do liberalismo), o que é priorizado são as reinterpretações econômicas que se possa fazer a respeito de cada um desses aspectos.

Retomando o que os autores dizem, reafirmamos que o fenômeno da globalização é problemático e contraditório, pois gera relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, de integração e fragmentação. Provoca tensões, antagonismos, conflitos, revoluções e guerras... e, ao mesmo tempo, propicia a criação de diferentes movimentos

⁷⁸ Referência ao livro *O Mundo é Plano -- Uma História Breve do Século XXI*, escrito por Thomas Friedman e editado em Portugal pela Actual Editora e no Brasil pela Objetiva, em 2005. O livro analisa o progresso da globalização com particular ênfase no princípio do Século XXI. O autor acredita que o Mundo é *plano* no sentido em que os campos de competição entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento estão a ficar nivelados (apontando os exemplos da China e da Índia). O título se refere também à mudança na percepção que as pessoas tinham do mundo (antes redondo e agora plano) e à necessidade de uma igual mudança se países, companhias e indivíduos desejarem se manter competitivos no mercado global, onde as divisões históricas, regionais e geográficas estão cada vez menos relevantes.

⁷⁹ Esquecimento imediato e profundo de informações defasadas e o rápido envelhecimento de hábitos.

sociais que visam o desenvolvimento de melhores condições de vida e trabalho para todos crescendo, inclusive, na visão planetária-ecológica (SANTOS, 2003, p. 23).

Assim, segundo Frei Betto⁸⁰, o capitalismo transforma tudo em mercadoria, bens e serviços, incluindo a força de trabalho. O neoliberalismo o reforça, mercantilizando serviços essenciais, como os sistemas de saúde e educação, fornecimento de água e energia, sem poupar os bens simbólicos – a cultura é reduzida a mero entretenimento; a arte passa a valer, não pelo valor estético da obra, mas pela fama do artista; a religião pulverizada em modismos; as singularidades étnicas encaradas como folclore; o controle da dieta alimentar; a manipulação de desejos inconfessáveis; as relações afetivas condicionadas pela glamorização das formas; a busca do elixir da eterna juventude e da imortalidade através de sofisticados recursos tecnocientíficos que prometem saúde perene e beleza exuberante. Está ocorrendo uma mundialização da economia. As nações-estados, economicamente auto-suficientes, tendem a desaparecer. O presidente de um grande banco ou empresário de uma grande e rica empresa passa a ter mais importância - e poder - do que o presidente ou o primeiro-ministro de muitos países. Os executivos da esfera econômica acumulam mais poder do que os políticos do parlamento ou do Poder Executivo. Há também uma globalização da pobreza: os países industrializados do Norte do mundo abrigam menos de 1/4 da população mundial e consomem 70% da energia do mundo, 75% dos metais, 85% da madeira e 60% dos alimentos, segundo informa a ONU. Do outro lado do mundo, mais de 1 bilhão de pessoas sobrevivem com menos de 1 dólar por dia. O "mundo, mundo, vasto mundo..." do poeta transformou-se numa pequena aldeia - a aldeia global, onde a TV e a internet tornam cada um de nós vizinho dos fatos que merecem ser notícia. No século XXI, cerca de 6,5 bilhões de habitantes do planeta Terra estão tão próximos uns dos outros que não é fácil alguém poder estar a sós, mesmo que esteja sozinho, a menos que deixe de lado sua parafernália eletrônica: rádio, CD, TV, celular e computador.

Neste contexto, é importante destacar que, como a revolução da informática e as telecomunicações a partir dos anos 1970, as nanotecnologias,⁸¹ têm imensos impactos na

⁸⁰ **Correio da Cidadania-Brasil**, edição 441, semana 26/03-02/04 de 2005. Disponível em: <<http://www.galizacig.com>>. Acesso em: 29 out. 2008.

⁸¹ A **nanotecnologia** está associada a diversas áreas (como a medicina, eletrônica, ciência da computação, física, química, biologia e engenharia dos materiais) de pesquisa e produção na escala nano (escala atômica). O princípio básico da nanotecnologia é a construção de estruturas e novos materiais a partir dos átomos (os tijolos básicos da natureza). A nanotecnologia, por vezes designada "fabricação molecular" ou "nanotecnologia

sociedade, geram enormes lucros com produtos e serviços revolucionários e provocam imensos riscos. Na atualidade, a revolução digital, caracterizada pela alta definição de imagem, a portabilidade e a interação revolucionam as relações humanas. A partir disto, surge outro grande desafio ligado à ética e à privacidade.

A revolução digital, as novas invenções e descobertas nanotecnológicas, efetivando o que muitos chamam de *era do silício*,⁸² vem transformando o mundo da ciência e tecnologia de maneira a acelerar processos humanos. Nos limites e possibilidades das múltiplas formas de comunicação interativa/imediata ocorre uma globalização dos sentimentos, desvelando a intimidade dos sujeitos, corrompendo elementos básicos da constituição humana e esvaziando o sagrado inerente à humanidade de cada um. Tudo pode ser público. Sem contar com o risco de ver senhas pessoais roubadas pela indústria dos saques.

Somando-se a outras conseqüências do neoliberalismo, aumentam os casos de depressão, violência e indiferença. Para muitos, as *desgraças* já não comovem, a dor já não dói, a alegria já não se faz sentir diferente da tristeza. É a naturalização da violência, da miséria e da desumanidade... Muitos perderam o prazer de viver e acolher, normalmente, os ciclos de vida, iludidos na eternização da juventude, do prazer imediato e da falsa alegria. Como se ter sentimento diferente (tristeza ou alegria) diante dos fatos cotidianos não fosse normal e humano. Culturalmente, parece ter se desenvolvido anestésicos para tudo. Diante de tantos fenômenos que revelam a ausência de atitudes humanas poderíamos nos perguntar se o

molecular", engloba os vários tipos de pesquisa que trabalham com dimensões inferiores a 1.000 nanômetros, sendo que um nanômetro é igual a 0,000001 milímetros (ver caixa "Ordem de Grandezas"). Apenas para ter uma idéia da "pequenez" em questão, saiba que os átomos são cerca de 1/10.000 do tamanho de uma bactéria e que as bactérias são 1/10.000 do tamanho dos mosquitos. A nanotecnologia está ainda associada aos conceitos de "montagem" posicional e auto-replicação. O primeiro pressupõe que cada átomo é colocado no seu devido lugar, o que implica a existência de robôs cuja dimensão e precisão moleculares permitem manipular e colocar num local exato átomos e moléculas individuais. A auto-replicação envolve a construção de sistemas capazes de se copiarem a si próprios e de, mais do que isso, construir outros produtos. Podemos saber mais consultando: <<http://www.foresight.com>>, <<http://www.itri.loyola.edu/nanobase>>, <<http://www.nanoindustries.com>>, <<http://www.imm.org>>.

⁸² A expressão "Era do Silício" refere-se ao período da utilização do Circuito Monolítico ou Circuito Integrado--CI (WOLFF, 1977, p.44), que permitiu reunir numa única pastilha de silício mais de 450.000 componentes: transístores, diodos, capacitores, registores e indutores, criado por Jack Kilby e Robert Noyce, ambos da Texas Instruments-TI, com alguns impasses técnicos, em 1958. Surge, destas inovações tecnológicas, a terceira geração de computadores, que inaugura essa era e o começo da segunda revolução na eletrônica (disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/geo16e.htm>>, 31/10/08)

neoliberalismo não estaria destituindo-nos da humanidade? Não seria um processo de *bestialização*⁸³ o que vem ocorrendo como consequência?

Com a constante pressão social para a destituição da identidade cultural ou nacional específica, globalizando comportamentos, modas, valores e princípios de vida e cultura, chegam à escola, uma demanda cada vez maior de crianças e jovens sem limites de referência para seus comportamentos ou fragilizados pela destituição de sua identidade primeira e original-familiar. Rompendo as fronteiras culturais se *esvazia* o sentido da diferença identitária. De modo que, a maioria das pessoas, fica na obrigação de buscar desesperadamente uma crescente identificação com a cultura global neoliberal para serem incluídos na *sociedade*.⁸⁴ Isto significa, na prática, principalmente, despir-se de valores humanistas e assumir valores impostos pelo capital de consumo (entre eles o descarte rápido, consumo exagerado e sem limites). Assim, geralmente, se as pessoas não conseguem uma certa *igualdade* sentem-se marginalizados, fora do círculo social, destituídos de acessos ou *lugar* simbólico. Neste contexto, poderíamos perguntar: uma sociedade sem diferença⁸⁵ pode ser chamada de sociedade?

A diferença é a garantia da humanidade. Para sermos considerados humanos não basta nascer gente, é preciso desenvolver o senso de diferença que faz sentir, refletir, amar, aprender, considerar... Por causa da pressão pós-moderna, neoliberal, somos obrigados a conviver com a indiferença diante dos fatos que destituem os sujeitos de sua própria identidade. Assim, é comum *passar* pelas pessoas e não *encontrar* as pessoas. Passar é ignorar, não ver ou fazer do encontro um mero acaso sem sentido. Encontrar é estabelecer uma relação de alteridade, solidariedade, reciprocidade... Na maioria das vezes, pela pressa de dar conta de tantos desafios impostos pelo sistema, *passamos* pelas pessoas e não as *encontramos*. Esta é uma das formas de perder a oportunidade de reconhecer no outro a diferença que nos faz ser humanos. Ser humano é identidade primeira.

⁸³ Alusão ao conceito bestializar – animalizar, tornar bruto, ignorante, desumano, não polido, besta...

⁸⁴ Sociedade simbolicamente dominante, única e determinante.

⁸⁵ O respeito à diferença não anula a idéia de uma igualdade de todos, por exemplo, ao acesso à educação ou ao direito de acesso a outras condições básicas de vida. A diferença aqui tem a ver com identidade pessoal, cultural, humana ligada à unicidade exclusiva da constituição genética-humana que continua processos, nunca repete nada. Somos interligados uns com os outros, numa conexão oculta que transcende os fenômenos manifestos. Formamos uma rede sistêmica que integra as dimensões biológica, cognitiva, social e espiritual da vida... (CAPRA, 2002).

Podemos afirmar que o sistema globalizado que amplia relações, acelera processos de informações, amplia o poder de quem sabe e de quem corresponde aos princípios da Lei fundamental do mercado, ao mesmo tempo destitui a humanidade daquilo que é mais sagrado: a identidade.

2.3 NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS SOCIAIS

Ancoradas nas regras básicas do neoliberalismo, temos nas políticas públicas a principal estratégia para efetivação das metas e dos processos da economia mundial.

A política é inerente à existência humano-social, de maneira que não é possível desconectar a humanidade da prática da ciência política. O ser humano é capaz e tem a necessidade de organizar-se socialmente. Desta organização surge a política como algo inerente à prática de pensar, decidir e agir em vista do bem comum. Desde Aristóteles⁸⁶ a prática política vem sendo teorizada. Ele afirmou que o “homem é um animal político”, justamente pela capacidade de articular-se socialmente e pensar a prática, fazer escolhas e tomar decisões que refletem no caráter da sociedade. É na possibilidade de pensar e fazer escolhas que interferem na coletividade, que reside o sentido original da política que se revela como participação nos destinos da coletividade (FEIJÓ, 1983, p.10-11)

A política em sua essência combina com diferença, respeito e reciprocidade que são elementos subjetivos, porém, revelados na objetividade da arte de conviver em sociedade. Quando o ser humano começa a se organizar em sociedade precisa fazer escolhas para viabilizar a convivência em grupo. No ato de se organizar e escolher institui-se um espaço simbólico que se revela nas diferentes manifestações que constituem a diferença em si mesma. Assim, a diferença é elemento básico da política em si mesma. Da mesma forma o respeito e a reciprocidade dão caráter à diferença em si e esta se concretiza na relação entre os sujeitos que vão estabelecer a escolha do melhor para a maioria, exigindo postura ética, que só é possível na prática dos princípios de alteridade e se revelam no bem comum. Quando se privilegia o bem pessoal em detrimento ao bem coletivo será a prostituição da política na sua

⁸⁶ Filósofo grego. Nasceu na Macedônia (384 a 322 a.C). Estudou durante algum tempo sob a orientação do grande pensador e professor Platão.

essência. Para querer o bem comum é preciso o mínimo de considerações subjetivas que transcendem as relações objetivas e essencialmente explicáveis.

Considerando o princípio de que a política é inerente à condição humanitária não há posturas neutras ou apolíticas. Toda situação atitudinal humana pessoal ou institucional é portadora de posição política que desvela pensamentos e entendimentos próprios. Assim, cada modelo de Estado também corresponde a uma proposta de educação, uma vez que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (GADOTTI, 1984, p. 144) que se deseja formar.

O projeto oriundo do sistema econômico neoliberal tem profundas conseqüências para a sociedade. O respaldo para a efetivação das propostas se dá através das políticas sociais. Partindo deste princípio, no Brasil, observa-se que estão surgindo indicadores que traduzem uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, condenando à pobreza uma grande parcela da população.

Atualmente, com a redução do poder do Estado na dependência de mercados financeiros e de financiamento internacional, os direitos sociais são despidos de seu significado original e acabam sendo substituídos por atividades centradas no emergente trabalho voluntário e assistencialista. A política educacional [...] sofre os mesmos desígnios das demais políticas, embora possuidora de peculiaridades que a diferenciam das demais (MOUSQUER, 2006, p.405).

Uma forte corrente pela privatização minimizam a força do Estado, desqualificando os serviços e forçando à destituição do público em detrimento ao privado com fins lucrativos. Através de acordos e benefícios, incentiva-se o voluntariado para criar uma cultura de isentar o Estado das obrigações sociais.

A legislação muda a cada dia, forçando a iniciativa privada a assumir serviços inclusos nas obrigações do Estado de maneira a destituir setores fundamentais de atendimento e amparo público. Pratica-se uma política “suja” e forjada, subestimando a população e expondo-a à fragilidade de uma economia voltada para interesses financeiros e não ao bem estar comum. Áreas de extrema importância para o bem estar social como: saúde, educação, transportes, previdência... Ficam relegadas e, muitas vezes, em situação de abandono para justificar a privatização.

Segundo Mousquer, o Estado do Bem Estar Social da democracia social, aos poucos, vai sendo substituído pelo Estado mínimo. Transfere as decisões para espaços mais próximos dos sujeitos, diminuindo cada vez mais os direitos do cidadão. (2006, p. 419) Aliás, o conceito de cidadania fica comprometido neste processo, pois o cidadão é visto como um cliente que compra o serviço: sob a influência do modelo neoliberal, o “conceito de cidadão compete com o conceito de consumidor ou cliente” (SCHUGURENSKY, 1999, p.189). O antigo discurso, centrado em direitos inalienáveis do indivíduo, passa a ser substituído por um discurso que privilegia a competitividade, a individualidade e a eficiência, tendo em vista satisfazer as exigências do mercado e da economia mundial.

Partindo deste cenário, vale refletir sobre a relação da política com a educação. Conforme Saviani, educação e política são de prática distinta e, ao mesmo tempo, correlacionadas de maneira muito íntima:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infra-estrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (SAVIANI, 1986, p.89).

Dessa maneira, queremos deixar claro que, quando se fala em política educacional, é preciso considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...], ao referencial normativo global de uma política (AZEVEDO, 2001, p.60).

2.4 POLÍTICA NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO

Ao contrário do que pregava o liberalismo clássico (que tinha por base a defesa da liberdade do indivíduo), o neoliberalismo reduziu o indivíduo a um mero consumidor, onde o que passa a ser priorizado não é a liberdade da pessoa, mas a liberdade econômica das grandes organizações que detêm o poder financeiro mundial. Daí o argumento que sugere a perda da cidadania, como já dissemos anteriormente. A pergunta que fica é: o que isso tudo tem a ver com a educação?

O projeto neoliberal tem objetivos claros em relação à educação e sabe o quanto a escola tem poder de transformar a sociedade, bem como, se ressentido dos problemas sociais. Segundo Marrach (1996, p. 42-56), a retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação buscando:

a) preparar o indivíduo para adaptar-se ao mercado de trabalho, justificando que o mundo empresarial necessita de uma força de trabalho qualificada para competir no mercado nacional e internacional;

b) fazer da escola um meio de transmissão da ideologia dominante e dos princípios doutrinários do neoliberalismo, a fim de garantir a reprodução desses valores;

c) incentivar que a escola funcione de forma semelhante ao mercado, adotando técnicas de gerenciamento empresarial, pois essas são mais eficientes para garantir a consolidação da ideologia neoliberal na sociedade.

O discurso educativo neoliberal parte de uma reformulação dos enfoques economicistas da teoria do capital humano, em que a educação é definida como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

O discurso utilizado para definir o significado da educação neoliberal é diferente daquele utilizado pela teoria do capital humano. Nos anos 50 e 60, a educação era considerada um investimento (individual e social), e o mercado daria conta de gerar uma multiplicação de oferta de empregos e um aumento geral da riqueza para aqueles que tivessem acesso à educação. Estudar significava, portanto, garantir um lugar no mercado de trabalho que estaria em permanente e ilimitada expansão.

Porém, com os limites estruturais do *fordismo* e o esgotamento das condições políticas e econômicas que garantiam a sua reprodução ampliada, o neoliberalismo impõe outro desafio à educação: formar para que os indivíduos tenham competências num mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando “os melhores”, e somente estes, conseguirão ter sucesso econômico (emprego).

Partindo da proposta neoliberal, cabe à educação o papel de legitimar novos e velhos processos de exclusão verificados também no contexto social. Para isso, devem difundir-se no interior do sistema educacional as relações mercantis de concorrência, isto é, “no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (MARRACH, 1996, p.43). Assim a educação passa a ser disponibilizada como um produto que pode ser vendido como qualquer outro. Os alunos passam a ser clientes/consumidores de uma *educação bancária*,⁸⁷ que, segundo Paulo Freire, faz com que o saber se torne:

[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de buscas (FREIRE, 1987, p.58).

Conseqüentemente, partindo desta proposta, o neoliberalismo tem elementos de sobra para subordinar, apaziguar as mentes e reproduzir a cultura de que é preciso adaptar-se ao mercado de consumo, às tendências apontadas por quem sabe *falar mais alto* (discurso idealizado para manter a passividade) e à cultura neoliberal em si.

Na dependência da economia, os sistemas educacionais e unidades escolares são forçados a transformar a própria educação em mercadoria, quando pais e alunos passam a ser vistos como consumidores, e o conteúdo político da educação é substituído pelos direitos do consumidor. É a mercantilização do conhecimento.

Os neoliberais acreditam que o poder público pode e deve dividir ou transferir para o setor privado as suas responsabilidades na área da educação, favorecendo, com isso, o aquecimento do mercado e a melhoria na qualidade dos serviços educacionais. É o que se chama *privatização do ensino*. Os pais, como consumidores, têm direito de matricular seus filhos numa escola que melhor contemple seus interesses. Esse movimento gera uma disputa entre as escolas (competição), no sentido de oferecer um melhor “produto” (educação) aos seus “consumidores” (família e alunos), o que acaba *qualificando* o processo educativo.

⁸⁷ Nessa concepção, a educação consiste no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos.

É importante considerar que o conceito de qualidade neste contexto, se serve do princípio da lucratividade e não da sabedoria pedagógica. Valem os indicativos determinados pelo sistema econômico que geralmente relegam os princípios subjetivos que permeiam os processos educativos. A competição e a disputa estimulam uma educação dualista em que vale chegar em primeiro e ser o melhor, mesmo que isto signifique passar por cima dos outros. Quem dá as regras são os economistas e não os pedagogos. E a lei do mercado é formar para produzir e pouco importa quem são os sujeitos, que sentido de vida cultivam. Aliás, é aqui que entra o processo de desumanização já refletido anteriormente. O sistema destitui de tal maneira que acontece uma espécie de *acomodação* diante dos fatos que, em muitos casos, a população passa a ser aliada contra si mesma. Ingenuamente, defende os valores excludentes e idealiza comportamentos que não correspondem à lógica humanista e defensora da vida, da reciprocidade e da justiça.

Continuando na busca de situar a educação no contexto neoliberal, destacamos o que diz Marrach (1996, p. 42-56): mesmo que o discurso neoliberal aponte que a educação tem o papel estratégico de preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho, a revolução tecnológica tem ocasionado um grande índice de desemprego estrutural, o que nos remete a pensar que a escola não está conseguindo cumprir nem mesmo as funções primordiais atribuídas a ela pelo modelo neoliberal.

Souza diz que a escola não está mais conseguindo formar e disciplinar a força produtiva como acontecia nos anos 70 e 80. Em meio ao crescente desemprego e à grande competição por postos de trabalho, o próprio mercado tem se encarregado de formar sua mão-de-obra (2003, p. 10).

O autor continua argumentando:

Uma vez que as possibilidades de inserção profissional estão cada vez mais limitadas, cabe lembrar que o grau de escolaridade é necessário, mas não suficiente para garantir a ocupação; [...] a seleção do mercado de trabalho caracteriza-se por um credencialismo que remete para segundo plano o conhecimento e as formações escolares, fazendo da escola regular não a agência formadora de mão-de-obra, mas uma mera distribuidora de certificados (SOUZA, 2003, p.36-37).

O discurso educacional neoliberal está centrado num conceito de *qualidade*, que à primeira vista aparenta: excelência no ensino e na pesquisa; professores competentes; alunos

aptos para ingressarem no mercado de trabalho; currículo com conteúdos científicos e tecnológicos atualizados.

Porém, é preciso considerar que por trás deste raciocínio está a lógica tecnicista baseada na produtividade e objetivando a performatividade na educação. A *escola de qualidade* defendida pelos neoliberais é aquela que apresenta um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, referendando a idéia de que o aluno é um consumidor do ensino e o professor um profissional bem treinado, tendo como principal incumbência preparar os educandos para, mais tarde, se inserirem no mercado de trabalho. Neste princípio se situa *a onda* de contratação de tutores que vem ganhando força e mudando o cenário educacional nos últimos tempos.

A homogeneização dos conteúdos, a utilização de uma prática pedagógica voltada para a instrumentalização para “saber fazer” e a implementação de uma política de avaliação em larga escala, que tem o objetivo de mensurar o desempenho dos alunos e do sistema educacional são ações que visam garantir o controle e a efetivação da proposta educativa neoliberal. Em outras palavras, no modelo educacional proposto pelo neoliberalismo, “a escola que na origem grega designava o lugar do ócio, é transformada em um grande negócio” (SHIROMA et al, 2004, p.120).

Segundo Candeias, o que se percebe é que para as massas, para o comum das pessoas, aprender a ler escrever e contar [...] é mais do que suficiente para o papel que delas se espera: o de subordinados. (1995, p.167) Neste aspecto já podemos identificar uma grande contradição com o projeto de educação humanista, cujo foco esta relacionado com o processo pedagógico mais do que com o resultado e objetiva saber pensar, atribuir significado próprio, liderar, criar, transcender fórmulas e regras, partindo do respeito que supõe princípios de alteridade e de *consideração humana*.

Vale lembrar que, apesar do modelo neoliberal basear-se na desigualdade social, para legitimar a desigualdade, a escola vende a idéia de que o sucesso depende do empenho e desempenho de cada um, reforçando a lógica de que, numa sociedade moderna, só vencem os melhores, e que, se o aluno não conseguiu atingir os resultados esperados, a culpa não é da escola (ou da sociedade), mas dele, que não teve competência para atingir os objetivos

propostos. Partindo deste discurso não há espaço para a construção de um espírito solidário e cooperativo entre as pessoas.

2.5 O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Mudança muito significativa vem acontecendo no meio educacional brasileiro. Desde os anos 80 e 90, palavras como: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência, produtividade, gestão escolar, projeto estratégicos... fazem parte do vocabulário referente aos sistemas educacionais. Partindo de políticas públicas educacionais lideradas por empresários e demais representantes do poder financeiro (iniciativa privada), vivemos uma transformação na educação nacional. Atribuiu-se à educação, a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, pois enquanto consenso mundial se disseminou a idéia de que para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA et al, 2004, p.54).

Preocupados com o significado e poder da educação na manutenção e na efetivação dos objetivos do neoliberalismo, organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), elaboraram documentos anunciando soluções consideradas cabíveis aos países em desenvolvimento, no que se refere tanto à educação quanto à economia.

A partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e BM, surgiram algumas metas que deram vida às políticas internas.

Essas proposições também foram explicitadas no *Consenso de Washington*, que como já dissemos anteriormente, teve como objetivo discutir as reformas econômicas e educacionais que deveriam ser adotadas pelos países em desenvolvimento.

O modelo de desenvolvimentos caucionado pelo consenso de Washington reclama um novo quadro legal que seja adequado à liberalização dos mercados, dos investimentos e do sistema financeiro. Num modelo que assente nas privatizações, na iniciativa privada e na primazia dos mercados e princípio da ordem, da previsibilidade e da confiança [...]. Nos termos do Consenso de Washington, a responsabilidade central do Estado consiste em criar o quadro legal e dar condições de efetivo funcionamento às instituições jurídicas e judiciais que tornarão possível o fluir rotineiro das infinitas interações entre os cidadãos, os agentes econômicos e o próprio Estado (SANTOS, 2002, p.43).

A partir dessas proposições, o Brasil traçou as metas locais, acenando aos organismos internacionais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado. Acordado com representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro, que todos se comprometeriam em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país (MELO, 2004, p. 163).

A Educação Básica deveria dar conta de atender as *necessidades básicas da aprendizagem*, visando: a redução da pobreza; o aumento da produtividade dos trabalhadores; a redução da fecundidade; a melhoria da saúde, além de dotar as pessoas de atitudes necessárias para participar plenamente da economia e da sociedade. Ou seja, investir na educação básica contribuiria para formar trabalhadores mais adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem grandes dificuldades, atendendo assim, a nova demanda do mercado globalizado. Essas reformas consistem na retomada dos pressupostos liberais, impondo aos países em desenvolvimento, diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, como: redução dos gastos públicos com os setores sociais; uniformização e a integração dos países às políticas econômicas globais; restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres; e um investimento na educação, principalmente, com o objetivo de proporcionar à população a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos, necessários ao mercado (GIRON, 2006)

No Brasil, a implementação dessas políticas internacionais teve início no governo Itamar Franco, a partir da elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*. Foi no

governo de Fernando Henrique Cardoso que a reforma anunciada se concretizou. Essas reformas educacionais se realizaram “como elemento do projeto neoliberal de sociedade, num processo histórico de mundialização do capital” (MELO, 2004, p.163). Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), uma lei de educação que objetivou a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado.

A LDB de 1996 possibilitou alguns avanços, mas também retrocessos à educação nacional. Com relação aos avanços, o autor ressalta: a integração da educação infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental, ligada a padrões de qualidade; ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa); avanço na concepção de educação básica (vista como sistema de educação e não de ensino); institucionalização da *Década da Educação*. (DEMO, 1997, p.78)

A *Década da Educação* consiste num documento que apresenta uma série de propostas para a educação brasileira, para serem cumpridas a partir da publicação da LDB e num prazo de dez anos, como: matrícula de todos os educandos no Ensino Fundamental a partir dos 7 anos; oferta de cursos presenciais e à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; realização de programas de capacitação para todos os docentes em exercício; integração de todos os estabelecimentos de educação fundamental no sistema nacional de avaliação do rendimento escolar; esforço no sentido de transformar as escolas da rede urbana em escolas de tempo integral; admissão somente de professores habilitados em nível superior ou pela escola normal (GIRON, 2006)

Fazendo referência aos limites da Lei, Demo (1997) comenta que apesar de introduzir alguns componentes atualizados e interessantes, a Lei não é inovadora, predominando no corpo da mesma uma visão tradicional que impede de perceber o quanto às oportunidades de desenvolvimento dependem da qualidade educativa da população; referenda a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as modernas teorias de educação; apesar do avanço nos processos avaliativos do rendimento escolar, nem sempre a aprendizagem é o fim maior, passando a idéia de que o aluno tem de progredir a qualquer custo; a valorização do magistério não acontece no sentido de melhoria tanto do salário quanto da formação continuada dos professores; a formação docente não é pautada no ensino, pesquisa e extensão, mas na aplicação prática do conhecimento.

A atual LDB trata de um saber pensar que, de maneira alguma, basta-se com o pensar, pois sua razão de ser é a de intervir (DEMO, 1997, p.78), estabelecendo uma relação muito

próxima entre educação e qualificação profissional, faltando-lhe a percepção da importância da educação como processo de humanização e reconstrução social (GIRON, 2006).

Desconsiderando o processo de humanização e reconstrução social, a proposta educativa referendada pela lei máxima da educação em nosso país, tem provocado o desmonte dos sistemas educativos públicos; estimulado a privatização do ensino de forma competitiva; restringido e separando os diferentes níveis de ensino. Ou seja, através da desregulamentação dos critérios legais foi ampliado o setor educativo privado, fazendo com que a oferta escolar pública fosse deslocada para a particular, desresponsabilizando, assim, o Estado da tarefa de educar (GIRON, 2006).

Continuando o processo acordado pelos líderes do capital neoliberal, na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), em abril do ano de 2000, realizou-se o Fórum Mundial de Dacar, onde os governos, os representantes da sociedade civil e os da comunidade internacional adiaram o compromisso assumido em Jomtiem (Tailândia), por mais 15 anos. Resgataram os objetivos do *Consenso de Washington* e adotaram uma nova declaração e um novo marco de Ação, que ratificam as metas de Jomtiem. Foram definidas seis metas e doze grandes estratégias para o alcance de uma “educação para todos” até o ano de 2015. As metas consistem em:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação dirigida à 1ª infância, especialmente às crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem.
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015.
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, às habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.

6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

A partir destas metas, os governos instituíram as estratégias/compromissos comuns:

- Mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica.
- Promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento.
- Velar o compromisso e participação da sociedade civil na formulação, aplicação e seguimento das estratégias de desenvolvimento da educação.
- Desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas.
- Satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos;
- Implementar estratégias integradas para promover a equidade de gênero na educação, que reconheçam a necessidade de mudar atitudes, valores e práticas;
- Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV/AIDS.

- Criar ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos.
- Melhorar o status, a auto-estima e o profissionalismo dos professores;
- Angariar novas tecnologias de informação e comunicação para apoiar o esforço em alcançar as metas EPT (Educação para Todos).
- Monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional;
- Fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos.⁸⁸

Além disto, combinaram ainda, que todos os países deveriam promover fóruns e trabalhar no desenvolvimento e fortalecimento dos planos EFA (Educação e formação de Adultos), antes de 2002.

Ficou acordado que a UNESCO continuará exercendo seu mandato na coordenação dos parceiros de *Educação para Todos* e a manter seu ímpeto de colaboração. O Diretor Geral da UNESCO convocará anualmente um pequeno grupo flexível de alto nível. Este servirá de alavanca para o compromisso político e a mobilização de recursos técnicos e financeiros. Recebendo informações de monitoramento dos institutos da UNESCO (IIEP, IBE, UIE) e, especialmente do Instituto de Estatísticas e dos Fóruns Regionais e Sub-regionais, também terá oportunidade de cobrar responsabilidade da comunidade global pelos compromissos assumidos em Dakar. Este grupo flexível será composto de líderes do mais alto nível de governos e da sociedade civil de países desenvolvidos e em desenvolvimento, assim como das agências de desenvolvimento. A UNESCO servirá de Secretaria. O foco de seu programa educacional será adaptado a fim de colocar os resultados e as prioridades de Dakar no centro de seu trabalho.

⁸⁸ As metas e estratégias/compromissos aqui apresentados têm como base o texto: *UNESCO - EFA*. Elaborado por Wilson Iack-CEINF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>, 06/11/08.

Vale ressaltar que, alcançar a *Educação Para Todos* demandará apoio financeiro adicional dos países, aumento da ajuda para o desenvolvimento e o perdão da dívida a favor da educação por parte dos doadores bilaterais e multilaterais, o que custará em torno de U\$ 8 bilhões por ano. Portanto, ficou acordado que é essencial que novos compromissos financeiros concretos sejam firmados pelos governos nacionais e também pelos doadores bilaterais multilaterais, incluindo-se o Banco Mundial, os bancos regionais de desenvolvimento, a sociedade civil e as fundações.⁸⁹

Observa-se que no Brasil, não foi instalado o fórum nacional de *educação para todos* pelo fato de que o Plano Nacional de Educação (PNE-Brasil), havia sido discutido em diversos setores da sociedade, durante o ano 2000 e foi sancionado, em janeiro de 2001. O PNE estabeleceu as Diretrizes, metas e prioridades a serem cumpridas até o final desta década e vai ao encontro das metas de Educação para Todos acordadas em Dakar. Tendo em conta o fato de o PNE já ter sido sancionado, tornou-se, no caso do Brasil, desnecessária a instalação de fórum nacional de educação para todos.

O PNE defende os seguintes aspectos:

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das comunidades escola e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (REDIN e MORAES, 2001, p.30).

Neste contexto mundial podemos situar a caminhada das políticas educacionais brasileiras que, além de estarem de mãos dadas com os acordos internacionais, correspondem plenamente à política neoliberal numa dependência econômica que condiciona os processos nacionais.

⁸⁹ Redação feita a partir do *Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: Atingindo nossos Compromissos Coletivos*, que foi o texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. (28 de abril de 2000. Dakar, Senegal). Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/marco_dakar_portugues.pdf>, 06/11/08.

2.6 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE)⁹⁰

O reflexo das políticas e acordos internacionais, também, se revela explicitamente em outros projetos que demandam investimentos. No dia 24 de abril de 2007, o MEC (Ministério da Educação), lançou o PDE que, ainda, conta com uma ampla e favorável campanha nacional visando a qualificação da educação brasileira. O plano traz 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação e os diferentes níveis e modalidades. Simultaneamente, foi promulgado o Decreto nº 6.094, dispondo sobre o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, que na sua composição global agregou mais 29 ações. Este, segundo Saviani (2007), é o *carro-chefe* do Plano. Representantes da sociedade civil, da iniciativa privada, organizações sociais, educadores e gestores públicos de Educação se uniram no movimento *Todos Pela Educação*, numa aliança que tem como objetivo garantir Educação Básica de qualidade para todos os brasileiros até 2022, bicentenário da Independência do País.

O *Todos Pela Educação* não é um projeto de uma organização específica, ele se diz ser, um projeto de nação que se configura como uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é co-responsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação de qualidade. Claro que precisamos questionar, neste contexto, o conceito de qualidade que está implícito.

A partir deste acordo, liderado pelos executivos e economistas de grandes empresas nacionais, foram definidas 5 Metas específicas que, mensuradas por indicadores de desempenho oficiais, devem ser alcançadas até 7 de setembro de 2022.

As cinco metas do *Todos pela Educação* (PDE) são as seguintes:

Meta 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.

Meta 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.

Meta 3. Todo aluno com aprendizado adequado a sua série.

Meta 4. Todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos.

Meta 5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

⁹⁰ Plano que abriga todos os programas que estão sendo desenvolvidos pelo MEC (PAC, IDEB, ...).

Com estas metas e 28 diretrizes,⁹¹ o *PDE*, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no Brasil, prometem transformações no sistema educacional brasileiro. Porém, tomando como referência o Saviani(2007), há de se questionar a maneira sutil como este plano se identifica. À denominação “plano” pode ser atribuída diferente conotação: no contexto da educação nacional nos remete ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que identificou a situação educacional do Brasil como portadora de grandes carências: a ausência de *unidade de plano* e ausência de *espírito de continuidade*. A partir disto, propôs um *Plano de reconstrução educacional* (SAVIANI, 2007, p.1237-1238).

Em relação às ações do PDE, percebe-se a ausência de processos que partem da realidade, diferenciando-se do PNE que, como já dissemos anteriormente, teve um amplo processo de discussão nacional, permitiu a contextualização e elaboração das metas conforme necessidades apontadas, inclusive, por pedagogos especialistas em educação. O PDE traz um conjunto de ações e está disposto pelo MEC, sem nenhum agrupamento revelando um trabalho paralelo ao PNE. Portanto, não poderia ser chamado de Plano e sim, se define mais como um conjunto de ações que se constituem em estratégias para a realização dos objetivos que incidem nas metas propostas no PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este (SAVIANI, 2007, p. 1239).

O próprio tema de identidade do movimento, a frase: *todos pela educação*, na verdade, comparando com o tema proposto por Dakar, na proposta liderado pela UNESCO, merece um questionamento: *Educação Para Todos* ou *todos pela educação*? Que diferença fundamental se manifesta nas duas expressões? Porque *todos pela educação* e não *educação para todos*, como seria a proposta mundial?

Claro que, na sutileza da expressão, se revelam elementos fundantes que implicam na concepção do próprio programa. Sabemos que uma coisa é dizer que trabalhamos pela *educação para todos* e outra será dizer que, *todos trabalhamos pela educação*. Aqui poderíamos trazer presente as referências já apresentadas neste capítulo, quando abordamos

⁹¹ Dispensamos a apresentação das ações, já que podem ser acessadas, facilmente, no site do MEC (disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php>>).

sobre o neoliberalismo e acrescentamos, aqui, a associação com a nova configuração neoliberal que prevê a substituição da igualdade⁹² pela equidade⁹³.

Apesar da importância dos empresários se comprometerem com a luta pela qualidade da educação, queremos ressaltar que a ótica do setor empresarial é a vinculação da educação à lógica de mercado. O atrelamento da educação com a economia vem trazendo novos paradigmas que podem comprometer muito o objetivo original, contemplado na idéia da educação humanista, que privilegia o processo na busca de indicativos de ensino e aprendizagem. Na perspectiva neoliberal vale o resultado e a capacidade de produzir e consumir em vista do lucro. Escancara-se a política mercantilista-neoliberal que sempre permeou as políticas públicas educacionais brasileiras. Mas que, a partir disto, mobiliza maiores forças e pretende maiores resultados em detrimento a processos que, ao longo da trajetória, vigoram de maneira a resistir à política capitalista em vigor.

Numa análise do cenário atual, percebe-se que algumas metas do PDE já estão sendo cumpridas. A inclusão escolar de todas as crianças a partir dos 6 anos é uma realidade. Pela lógica, fica claro que temos quase todas as crianças incluídas nos sistemas escolares, mas os números denunciam falta de qualidade. Ampliaram-se as oportunidades de ingresso e permanência na escola, porém, os estudantes saem despreparados para ler, pensar e dar conta daquilo que o neoliberalismo mais quer: trabalhar, produzir... daí seu interesse em qualificar o sistema de ensino.

A partir desta constatação, atualmente a ênfase está na avaliação em larga escala. Com o aperfeiçoamento da avaliação, como indicativos determinados pelo sistema econômico, cresce a perspectiva de atuação das políticas em vista da efetivação das metas do PDE na lógica empresarial e mercadológica.

A grande angústia para quem acredita numa proposta pedagógica humanista, com uma concepção de qualidade supondo vida, plenitude do ser, dignidade, bondade, reciprocidade, alteridade..., é ver que a qualidade proposta pelo sistema, como já dissemos anteriormente, está ligada à lógica produtiva que tem como finalidade o lucro – fruto da destituição dos sujeitos como cidadãos.

⁹² Entendida como direito de todos.

⁹³ Igualdade possível.

Tudo caminha para um ensino tecnicista, voltado para treinar pessoas que produzam muito. A escola financiada pelo sistema visa manter, sustentar o próprio sistema que precisa de sujeitos passivos, trabalhadores e consumidores. Aliás, mais do que nunca se acrescenta a capacitação para, além de ser *mão de obra* eficaz, consumir conforme a lógica descartável, passageira e insaciável do neoliberalismo.

Quando se fala do ato educativo como algo simples, como fabricar produtos, não é possível haver sintonia entre discurso, conhecimento e prática. Educar não é fabricar sujeitos com estas ou aquelas habilidades e competências.

A educação supõe processo e este precisa ser considerado na sua essência mais do que nos resultados de avaliações superficiais. Isto por se tratar de um ato humano e moroso, processual, humanizante... Não é algo produzido e isolado da vida e do cotidiano ou atrelado somente a recursos físico-econômicos. Embora empresários, economistas e outros profissionais só o sejam em sua especialidade por causa da educação e por isto sabem muito sobre o assunto, a autoridade específica para dizer como se ensina e como se aprende precisa ser uma conquista do pedagogo. O profissional da educação sabe ou precisa saber como se dá o processo de construção de conhecimentos e necessita aprofundar as pesquisas sobre esta especificidade. Talvez aqui esteja o grande nó da questão. Há, nos últimos tempos, certa estagnação nos estudos e na seriedade para com a ciência sobre os processos de aprendizagem, de modo que as outras ciências estão indo e voltando e nós continuamos, em muitos casos, ensinando do mesmo jeito, embora já se saiba que se *pode* aprender de diferentes maneiras. Isto tem a ver com investimentos em formação e pesquisa na área. Pouco se investe no processo e muito se espera de resultado. Num país que investe 4% do PIB nacional em educação, esperar resultados como o de países que investem 7,5% (EUA), 7,6% (Canadá), 8,7% (Noruega), 8,8% (Suécia) e 10% (Coreia do Sul ao longo de 20 anos) parece não só injusta, mas imoral a comparação e a culpabilização da escola.

O progresso está ligado a prioridades que se tem coletivamente. Educação emancipadora se pode ter como os olhos voltados para a qualidade sim, mas não amarrada em resultados isolados factuais e sim, ligada a processos contínuos que têm na formação de professores e estudantes a base para mudar a realidade.

Com currículos amarrados em resultados que desconsideram processos constitutivos da aprendizagem, correspondentes a interesses de produção de capitais de consumo ligados à lógica neoliberal, pode até haver saídas, mas elas poderão ser comprometedoras e as atitudes poderão ser imperdoáveis historicamente, se considerarmos a lógica da autonomia, da democracia e da liberdade do ser humano que convive e precisa *ser* mais do que *ter* e consumir.

Que a escola tem muito poder o sabemos, mas, muitas vezes, a educação escolar é colocada como “bode-espiatório” para justificar a má qualidade das relações cotidianas, a pobreza cultural de muitos programas de TV que são líderes em audiência e induzem à apatia, à acomodação e à violência, à corrupção política e econômica, a pouca autoridade dos pais, à destituição das instituições (inclusive a escola) que seriam o berço formativo-educativo da humanidade.

O poder da escola é conferido pela coletividade. Se a sociedade está fragilizada, o reflexo disso aparece em todas as instituições e na escola, mais do que em qualquer lugar, se reflete diretamente. Isto não significa isentar a escola, pelo contrário. É importante dizer que, oferecendo-se recursos humanos e materiais adequados, a escola pode muito mais do que se imagina. Porém, ela nunca vai substituir outros espaços sagrados da humanidade. A família, a política, a economia, as religiões, a sociedade em geral vão oferecendo, nas relações cotidianas, códigos educativos que têm forte poder de transformação da educação. Sem considerar isso, ficar atribuindo à escola a responsabilidade pela má qualidade da educação é, talvez, como diz Paulo Freire, a “culpabilização” da própria vítima. As perguntas que ficam diante disso é como podemos coletivamente transformar a escola, potencializando-a como espaço poderoso e efetivo na educação dos sujeitos? Como transformar-se coletivamente para fazer de nossas relações cotidianas lugar de educação cidadã e portadora de princípios de autonomia, liberdade, criatividade e saberes científicos? Como escolas humanistas podem dar conta de sobreviver neste contexto sem perder a identidade?

Conforme Saviani(2007)⁹⁴, vê-se que o PDE representa importante passo no enfrentamento do problema da qualidade da educação básica... Mas, em sua configuração atual, ainda não nos dá a garantia de êxito. Esta afirmação está ligada às falhas que o plano apresenta. Não podemos ser ingênuos e tomar isto como a saída definitiva para a educação. Conforme o autor, o compromisso *Todos pela Educação*, revela uma sensibilidade para com uma educação melhor e para atitudes que ultrapassam o discurso e se revelem efetivas. Porém, é preciso cautela, pois os limites do PDE poderão se apresentar como incontornáveis na história. Longe de nos posicionarmos como rançosos⁹⁵ ou descrentes, precisamos ser críticos e atentos para não perder de vista que, educar não se faz na neutralidade e não é só formar *mão de obra* específica, conforme as necessidades do grupo que financia a causa, em nome de resultados uniformes. Muito menos, é formar consumidores de determinados produtos. Educar é, antes de tudo, desenvolver a autonomia e a liberdade, dando aos sujeitos a dignidade refletida como cidadania. Num processo financiado pelo poder econômico, fico me perguntando até onde se terá a liberdade de formar para a diferença e a cidadania? Sim, educar para diferença, pois a indiferença⁹⁶ leva à desumanidade e à não cidadania; é falsa quando desconsidera a diferença como fonte de vida e humanização dos sujeitos.

Neste contexto, considerando a avaliação de larga escala, que temos intensificado no país e no Estado do RS, fico a me perguntar mais: a avaliação poderá fugir da lógica mercadológica e produtiva? Como qualquer atitude ou decisão implica no sistema, temo pela dominação e formatação dos sujeitos. Formatar não é formar. Educar não é só questão de boa vontade, de voluntariado ou recursos físicos... O recurso primeiro é humano e sem investimento na formação dos profissionais da educação, sem valorização e dignidade do estudante em processo de aprendizagem, não haverá resultados consistentes. Premiações, compensações e outros incentivos favorecem a pedagogia de resultados e são paliativos. Ajudam, mas não oferecem segurança no sentido de dar à educação nacional a consistência e a solidez necessárias para a progressão verdadeira.

⁹⁴ SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 fev. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302007000300027.

⁹⁵ Referindo-se a ranços, desgostos ou desencantos do passado que geram um negativismo em relação ao presente e ao futuro.

⁹⁶ Sem contrapor o sentido da igualdade como direito para todos.

O Brasil é um grande país, com realidades muito diversas. Precisamos de iniciativas mais integrais, coerentes e consensuais para fazer acontecer mudança eficaz e verdadeira. Tudo indica que, a qualidade e a dignidade que se espera da educação passa pelo aumento do tempo e da qualidade do estudo. Isto supõe investimento diferenciado. Não pode ser nas 4 horas de aula (tempo de aula na maioria das escolas públicas), em ambientes precários e, em muitos casos, impregnados de ações que geram violência, que reside a possibilidade de qualidade educacional. Para os educadores e para toda a sociedade, ficam as perguntas fundantes para a dialética básica de atualização profissional: Qual o nosso papel neste contexto? Como se ensina e como se aprende? Para quem se ensina e para quem se aprende? Como ampliar o olhar e a concepção educacional que perpassam os programas de ensino e as políticas públicas educacionais? A busca de respostas pode legitimar e validar melhor nossa ação na certeza de que importa estar a caminho mais do que iludir-se em relação à chegada.

É preciso considerar que, educador não é monitor e nem assistente, muito menos tutor, e nem é qualquer profissional que aceita tudo o que os outros determinam e oferecem. Educador é um pensador, fundador de sentidos, autor e co-autor de processos e não se conforma em conceber políticas públicas educacionais como algo feito por alguns e executado por outros. Precisamos ser profetas da educação emancipadora. Por estes princípios perpassa a identidade do professor e seu reconhecimento público.

2.7 DIANTE DAS POLÍTICAS NACIONAIS: OS DESAFIOS DA ESCOLA HUMANISTA

A rede de educação Notre Dame procura sobreviver aos desafios impostos pelo sistema neoliberal. Como já dissemos anteriormente, estes desafios vem contrapondo de forma muito agressiva às propostas humanistas em todos os seus princípios. A lógica do mercado neoliberal vem dando extrema abertura para a instalação de forte e desleal concorrência. Assim como muitas escolas privadas foram obrigadas a fechar suas portas por falta de alunos e inviabilidade econômica, outras tantas, se não mais, abriram suas portas com políticas atrativas e absorveram muitos alunos das escolas humanistas⁹⁷. Um estudo do Departamento Intersindical de Economia e Estatística (Dieese/Regional Sul), solicitado pelo SINPRO/RS, divulgado em março, de 2008, revelou crescimento no número de escolas e de

⁹⁷ Escolas que tem como foco o processo educacional e não somente os resultados. Coloca os princípios geradores de vida, acima dos princípios capitalistas que, visam o lucro financeiro em primeiro lugar.

curso oferecidos na rede privada do Rio Grande do Sul. De 1997 a 2002, foram criadas 252 novas instituições de ensino privado (Educação Básica) e 768 novas ofertas de ensino com ampliação de séries do ensino fundamental, médio, educação infantil, autorização de cursos técnicos e educação de jovens e adultos. A evolução no número de alunos mais do que dobrou de 1994 a 2001, por exemplo, pulando de 105.828 para 214.383 alunos matriculados, totalizando 102%. O número de instituições privadas de ensino superior também subiu 7,30% em apenas um ano (entre 2000 e 2001).⁹⁸

O Estudo demonstra o crescimento do ensino privado no Rio Grande do Sul em todos os níveis. Porém, o setor vive um paradoxo. Há também uma crise causada pela diminuição de alunos matriculados nas escolas de ensino fundamental e médio. Ao mesmo tempo que, os números apresentam dinamismo e expansão do setor, a diminuição do poder aquisitivo da classe média, o aumento da concorrência, entre outros fatores, têm sido apontados como os grandes vilões, obrigando instituições tradicionais a se reestruturarem (FRAGA,2008).

Esta constatação tem impactado fortemente a rede Notre Dame que, a partir disto, vem se mobilizando, revendo suas políticas em vista da sobrevivência. Fechou algumas unidades⁹⁹ pela inviabilidade e redimensionou outras unidades no sentido de buscar a sobrevivência diante da crueldade do sistema neoliberal.

Com o crescimento e avanço desmedido e sem ética da concorrência de escolas baseadas na educação mercadológica, cresce dia a dia, o desafio de subsistir como instituição humanista. Não perder a identidade, manter os alunos, cuidar bem dos processos pedagógicos e mantê-los focados em indicativos que transcendem a possibilidade lógica neoliberal é o segredo que poderá salvar as escolas formadoras em contrapartida às escolas formatadoras¹⁰⁰ e bancárias, que parecem liderar na política proposta.

Neste contexto, procuramos refletir e analisar a realidade da Escola menino Jesus, utilizando os elementos empíricos que apresentamos a seguir e que consideramos mais significativos para o esclarecimento do tema que estudamos.

⁹⁸ Fonte: Jornal *extraclasse* (disponível em: <<http://www.sinprors.org.br>>, 04/11/2008). *Extra Classe* é uma publicação mensal do Sindicato dos Professores do Ensino Privado do Rio Grande do Sul - SINPRO/RS - Av. João Pessoa, 919 - CEP 90040-000 – B. Farroupilha - Porto Alegre - RS - Brasil - Fone (51) 4009.2900.

⁹⁹ Escola Notre Dame Medianeira de Tapejara - RS, fechou em 22 de dezembro de 2005 e Colégio São José de Não Me Toque, fechou em 31 de dezembro de 2007.

¹⁰⁰ Refere-se ao mecanicismo formatador. Uma educação bitolada, determinante e que não ensina a pensar. Ensina a agir mecanicamente sem reflexão maior.

3 A ESCOLA MENINO JESUS E A IDENTIDADE NOTRE DAME

Apresentamos a seguir os elementos mais significativos dos fundamentos da constituição da identidade da Escola Menino Jesus. Este é um resgate dos marcos teórico-filosóficos que inspiram a construção da proposta e da identidade da escola no contexto da identidade ND e visa à criação de um quadro teórico para refletir a problemática central que perpassa a pesquisa que nos leva à pergunta: como a escola mantém a identidade humanista no contexto neoliberal? Que possibilidades e que limites se apresentam neste contexto?

Partindo de princípios da metodologia de caráter qualitativo, através da análise documental, tomamos literaturas e registros elaborados a partir de fontes primárias da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame). A diversidade e a abundância de material disponível, as diferentes metodologias e roteiros inerentes aos escritos, aos registros e demais materiais iconográficos (áudio e imagens vinculadas à escola) obrigaram a assumirmos o desafio de selecionar alguns documentos suficientes para fazer a retomada dos princípios originários e identificar a sua fidedignidade contemporânea revelada na unidade escolar que faz parte do foco da pesquisa. O objetivo é responder, como na prática cotidiana da Escola Menino Jesus se concretiza a identidade Notre Dame, sobrevivendo ao furacão neoliberal que impera na tentativa de avassalar qualquer reação que vise outros fins, como a educação humanista.

Tomando os princípios da instituição fundada em 1850, fazendo um breve resgate de algumas¹⁰¹ das redações e interpretações feitas ao longo da trajetória institucional, comparando com os princípios atuais, apresentamos um levantamento de categorias comuns.

O quadro seguinte refere-se à síntese interpretativa dos princípios educacionais redigidos em diferentes épocas e que constituem a identidade Notre Dame da mantenedora da Escola Menino Jesus. Durante a pesquisa fomos elaborando a interpretação e fizemos o agrupamento conforme unidade de sentido/categoria, partindo da técnica da *análise de conteúdo* (BARDIN, 1979).

¹⁰¹ Houve outras interpretações e redações que estudamos (registros, relatórios de reuniões, congressos e encontros das irmãs, escritos sobre a mística e a espiritualidade cultivada internamente), mas não serão tomadas como fonte de análise na pesquisa, considerando a semelhança e o caráter confessional implícito.

Julia Billiard¹⁰²	Princípios filosófico-pedagógicos de Bernard Overberg¹⁰³ /primeiras irmãs de Coesfeld/1850	Chrysostoma¹⁰⁴ (entre os anos de 1872-1895)	Unidades de sentido/categorias comuns
<ul style="list-style-type: none"> - A educação é antes de tudo obra e iniciativa de Deus. - O coração de toda educação é a evangelização e a catequese. - Educação da fé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amor a Deus. - Confiança em Deus - bondoso e sábio. - Amor providente. - Centralidade da religião. - Formar bons cristãos e cidadãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confiança em Deus. - Aulas sólidas de ensino religioso. - Oração e respeito pelo sagrado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação baseada na fé cristã/ católica. - Centralidade da religião/transcendência.
<ul style="list-style-type: none"> - Educação deve ser integral - educar para a vida – atingir todas as dimensões humanas. - Solidez e personalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar para o tempo e para a eternidade. - Personalidade firme. - Formação integral. (inteligência, sensibilidade, vontade, entendimento, razão, memória, coração...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação humana. - Educação integral. - Amor às crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação integral/humana.

<ul style="list-style-type: none"> - Amor e a bondade unidos à firmeza são a força-motriz da obra educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar bondade e firmeza, animar, exigir o esforço sério e a perseverança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rigor e lógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Amor, bondade e firmeza/disciplina/rigor.
<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado especial para com as crianças mais pobres. - Escolas para as crianças pobres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuidado amoroso e compreensão com as crianças mais pobres, menos capazes na aprendizagem, mostrar bondade e firmeza, animar, exigir o esforço sério e a perseverança. - Formar professoras para as crianças pobres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicção especial às crianças mais abandonadas. - Cuidado com os estudantes mais fracos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atenção especial com os mais pobres.
<ul style="list-style-type: none"> - Educação é processo. - Responsabilidade. - Solidez e personalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Missão vai além da escola em si mesma. Deve atingir a família, a sociedade e o Estado e influenciar na política. - Desenvolver a semente da felicidade - amor a si e ao próximo. - Respeitar a dignidade - formar bons cristãos e cidadãos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bom humor, amabilidade e alegria. - Antecipar-se e evitar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Felicidade e Cidadania
<ul style="list-style-type: none"> - Formar boas professoras. - Solidez e personalidade. - Insistência na boa leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formar excelentes professoras. - Formar bons cristãos e cidadãos. - Ensinar a pensar. - Exigir o esforço sério e a perseverança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Importância da leitura e da boa cultura geral. - Firmeza e argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação de excelência. - Educação a partir de valores evangélicos cristãos.
<ul style="list-style-type: none"> - Atenção aos sinais dos tempos, inserção na igreja local e resposta às necessidades do povo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partir da experiência da vida. - Método socrático-heurístico¹⁰⁵ - diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maneira interessante de ensinar. - Firmeza e argumentação. - Rigor e lógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar o contexto das pessoas.
<ul style="list-style-type: none"> - A competência profissional e a atualização do educador é uma exigência de justiça para com o educando. - Formar boas professoras. - A paciência e a perseverança fazem do educador uma pessoa aberta, delicada, compreensiva e equilibrada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor precisa cuidar bem da formação. - Formar excelentes professoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada do professor. - Importância dada à leitura e à boa cultura geral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada dos professores.

Quadro1: comparativo dos princípios da Congregação mantenedora

¹⁰² Idéias pedagógicas de Santa Julia Billiard. Emilia Welter. Relatório do Congresso educacional de educadores Notre Dame, 11 a 15 de outubro, 1984.

¹⁰³ Fonte: texto interno elaborado por Ir. Gregórie. Princípios educacionais da Congregação de N. Senhora – Passo Fundo, 2001.

¹⁰⁴ Carta não datada, escrita pela Ir. M. Chrysóstoma que governou a congregação de 1872 até 1895. In: Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame, 2005, p.40.

¹⁰⁵ O **método socrático** consiste numa prática muito famosa de Sócrates, o filósofo, em que, utilizando um discurso caracterizado pela maiêutica e pela ironia, levava o seu interlocutor a entrar em contradição, tentando depois levá-lo a chegar à conclusão de que o seu conhecimento é limitado. É atribuído a Sócrates, o grande filósofo grego do século IV a.C., devido ao seu uso constante, registrado nos livros de Platão. O método socrático é uma abordagem para geração e validação de idéias e conceitos baseada em perguntas, respostas e

Províncias brasileiras/1982	Escolas Notre Dame/1982	Rede de Educação ND de PF/2005	Congregação/2008	Categorias comuns/unidades de sentido
<ul style="list-style-type: none"> - Confiança Deus. - Prioridade à evangelização e à catequese. - O amor, bondade e firmeza. - Paciência e a perseverança - Simplicidade de coração, alegria e bondade - Competência profissional – atualização é um dever de justiça. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evangelização: anúncio da bondade de Deus. - Vivência da mística. - Formação permanente. - Amor, firmeza e bondade como princípio metodológico. - Construção do conhecimento. - Participação: educação para a cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo. - Amor, bondade e firmeza. - Valorização da tradição, da história e da cultura. - Relações éticas, afetivas e solidárias. - Formação e competência profissional. - Excelência na prestação de serviços. - Construção do conhecimento. - Incentivo à pesquisa. - Cuidado da vida do planeta, do outro e de si. - Interação comunidade, escola e família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bondade e amor providente de Deus – coração da educação. - Dignidade da pessoa – imagem de Deus. - Educador Notre Dame – testemunha do Mestre. - Educação integrada e de excelência para a transformação. 	<ul style="list-style-type: none"> Dimensão transcendental-Deus. - Testemunho-sobriedade Bondade e firmeza-cuidado. - Cidadania-solidariedade-integralidade. - Formação do professor. - Compromisso social – justiça -responsabilidade. - Mais necessitado - prioridade. - Ensinar a pensar - excelência para a transformação.

Quadro 2: comparativo dos princípios da rede ND no Brasil

Finalidades Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame), no mundo ¹⁰⁶	Finalidades da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame) Província Santa Cruz- Brasil.	Categorias -aspectos comuns/unidades de sentido
<ul style="list-style-type: none"> * A promoção da glória de Deus. * A bondade de Deus e o amor providente orientam toda a ação educativa. * O espírito da bondade e de simplicidade expressa a espiritualidade Notre Dame. * A ação pastoral ocupa um lugar proeminente na missão evangelizadora. * Os apelos de Deus, da Igreja e da humanidade constituem um permanente desafio à missão educativa. * O espírito missionário impulsiona-nos a partilhar a Palavra de Deus nas diferentes realidades e culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Oferecer oportunidade de promoção humana, social, cultural e profissional a crianças, jovens e adultos. * Promover a educação em seus vários níveis. * Promover assistência a pessoas em situação de vulnerabilidade social, em especial à infância, à adolescência, aos idosos e aos necessitados em geral. * Dispensar amparo à infância, à juventude e à velhice. * Promover a saúde preventiva e assistir os doentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Educação/promoção (integralidade e humanidade) Religião Cidadania Cuidado da vida

Quadro 3: finalidades da Congregação mantenedora

Missão da Mantenedora da Rede e da MJ	Missão da Rede Notre Dame	Objetivo da Escola Menino Jesus	Observações
<p>Testemunhar a bondade de Deus e seu amor providente no cuidado pela vida do planeta, no respeito e promoção do ser humano, nas diferentes culturas, para construir o mundo dos sonhos de Deus</p>	<p>Promover educação que contemple a bondade e a firmeza, incentivando a pesquisa, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do educando, capacitando para o exercício da cidadania.</p>	<p>Assumir, como comunidade educativa, a construção de uma escola participativa, evangelizadora e cidadã, que prima pela construção e socialização do conhecimento, mediante a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo competências, conhecimentos, habilidades e atitudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bondade e firmeza - Escola participativa - Respeito - Cidadania - Conhecimento - Pesquisa - Competência

Quadro 4: Missão da mantenedora e o objetivo da Escola Menino Jesus, com as categorias comuns

mais perguntas. Também conhecido como Maiêutica: “É o método que consiste em parir idéias complexas a partir de perguntas simples e articuladas dentro de um contexto” (disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>, 11/11/2008).

¹⁰⁶ Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame, 2005, p. 14)

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MENINO JESUS

Fazendo uma interface entre o Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame e a Proposta Pedagógica da Escola Menino Jesus, buscamos identificar os elementos comuns e a coerência identitária da proposta Notre Dame que se faz realidade na unidade escolar Menino Jesus. O projeto Político Pedagógico(PPP) da Rede Notre Dame, além de trazer a introdução e anexos, é dividido em quadro partes:

- Identidade político-pedagógica;
- Gestão Administrativa;
- Gestão de Pessoas;
- Gestão pedagógica.

Na primeira parte, identidade político-pedagógica, temos, além de um breve histórico da Congregação e da Rede Notre Dame no Brasil e os objetivos da Congregação mantenedora, a missão, os princípios, a visão da Rede e as finalidades:

Missão	Princípios	Visão
Promover educação que contemple a bondade e a firmeza, incentivando a pesquisa, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do educando, capacitando-o para o exercício da cidadania	<ul style="list-style-type: none"> * Anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo * Amor, bondade e firmeza * Valorização da tradição, da história e da cultura * Relações éticas, afetivas e solidárias * Formação e competência profissional * Excelência na prestação de serviços * Construção do conhecimento * Incentivo à pesquisa * Cuidado da vida do planeta, do outro e de si * Interação comunidade, escola e família. 	Ser uma rede de escolas comprometida com uma educação sem fronteiras, com profissionais qualificados e espaços de socialização de saberes.

Quadro 5: a Missão, os Princípios, a Visão da Rede ND

Analisando a proposta pedagógica da Escola Menino Jesus, identificamos os mesmos princípios, a mesma visão e missão Notre Dame. As finalidades da Rede aparecem na Proposta da escola descritas como diretrizes:

Finalidades da Rede	Diretrizes da Escola Menino Jesus
<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver um processo educacional ético-evangélico-libertador; * Promover o respeito às pessoas e povos de diferentes etnias, culturas e expressões religiosas; * Ser uma Rede de Escolas cidadã, democrática e de qualidade social, isto é, inclusiva; * Contribuir para posturas mentais flexíveis, dinâmicas e mutáveis, considerando a rápida obsolescência dos paradigmas em vigor; * Favorecer o desenvolvimento da autonomia para ser, criar, realizar e liderar, tendo como parâmetro o respeito às individualidades e, ao mesmo tempo, considerar o consenso dos grupos e as decisões coletivas⁶; * Vivenciar a gestão democrática na relação com a comunidade local e educativa; * Nutrir culturas de conhecimento; * Favorecer a capacitação e a construção coletiva do conhecimento em benefício da vida⁷; * Propor princípios e diretrizes que norteiam o processo ensino-aprendizagem⁸; * Zelar pela educação ecológica (PPP, 2005, p. 16). 	<ul style="list-style-type: none"> * Desenvolver um processo educacional ético-evangélico-libertador; * Intensificar o respeito às pessoas e povos de diferentes etnias, culturas e expressões religiosas; * Promover a cidadania, a qualidade de vida e a inclusão; * Contribuir para posturas mentais, dinâmicas e mutáveis, considerando a rápida obsolescência dos paradigmas em vigor; * Favorecer o desenvolvimento da autonomia para ser, criar, realizar, liderar e empreender, tendo como parâmetro o respeito às individualidades e, ao mesmo tempo, considerar o consenso do grupo e às decisões coletivas; * Vivenciar a Gestão Democrática na relação com a comunidade local e educativa; * Nutrir culturas de conhecimento; * Favorecer a capacitação e a construção coletiva do conhecimento em benefício da vida (Proposta Pedagógica, p. 8).

Quadro 6: finalidades da Rede e Diretrizes da Escola MJ

Observando os dois quadros, destacamos a semelhança ou identidade comum. Sobre essas finalidades, o PPP afirma que elas servem de orientação para as pessoas comprometidas com a construção do conhecimento e estimulam a participação, o intercâmbio de experiências e a avaliação permanente. Assim, a comunidade escolar Notre Dame engaja-se numa mobilização profunda e luta pelo desenvolvimento de uma consciência do valor social da EDUCAÇÃO. O PPP continua dizendo acreditar que as finalidades da Rede de Educação Notre Dame estimulam uma EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS, possibilitam e privilegiam a investigação e as relações éticas na prática pedagógica cotidiana.

3.2 OS PRESSUPOSTOS DA REDE DE EDUCAÇÃO NOTRE DAME

O PPP traz os pressupostos básicos que revelam os princípios e o caráter humanista da instituição. Conforme a disposição no documento, apresentamos os pressupostos que, segundo nossa interpretação na pesquisa, são constituintes dos diferenciais da Rede e estão implícitos na PP da escola afrontando a proposta neoliberal. Nos pressupostos teóricos do processo ensino-aprendizagem, a Rede Notre Dame parte do princípio de que:

[...] o planeta Terra originou-se a partir de um ato criador do bom Deus. A vida manifesta-se em formas múltiplas e dinâmicas. O ser humano constitui-se em parte do princípio vital e irmana-se com os minerais, os vegetais, os animais, as pessoas e o transcendente. Pressupomos que a espécie humana está associada às mais elementares formas de vida ou à matéria elementar, mas é diferente em grau e em nível de complexidade (Boff, 2004, p. 67). Por complexidade compreendemos a abrangência interna e externa interconectada com os demais sistemas do universo. Fundamenta-se em dinâmicos desequilíbrios e construção genética e cultural de novos equilíbrios. Porque em movimento, a vida do planeta, e nele a do ser humano, abre-se na itinerância da dúvida. Entre o caos e a nova organização, o caminho da vida pauta-se pela incompletude e pela construção do "novo céu e da nova terra" (Ap 21, 1), da beleza e da sabedoria do mundo (Cf. Concílio Vaticano II, Gaudium et Spes nº 39). "O caos é ocasião de surgimento de novas ordens" (BOFF, 2004, p.139). E isso é aprendizagem. Isso a observação da natureza nos ensina (PPP, 2005, p.17).

Assim, podemos destacar alguns aspectos como: Tudo é criado por um ser superior-transcendente. O ser humano é criatura transcendental - irmana-se às outras criaturas – é diferente em grau e em nível de complexidade. Na abrangência da complexidade residem dinâmicos desequilíbrios e a construção genética e cultural de novos equilíbrios. Neste contexto, fundamenta-se a itinerância da dúvida e do caos que geram perguntas e movem o ser humano na busca de respostas e novos mundos-organizações - o caos é entendido como gerador das múltiplas possibilidades de vida.

Continuando a análise, destacamos os pressupostos epistemológicos que dizem:

Pressupomos que a epistemologia ocupa-se dos princípios fundantes das ciências: ajuda a esclarecer o conhecimento e como ele é processado no ser humano; investiga seus paradigmas, suas polaridades e seus limites. Essa epistemologia é ciência como saber/sabor que se constitui também com a reconstrução do saber processual, que investiga e questiona seus princípios, hipóteses e resultados. Luz e sombra, paralelos e meridianos são referenciais de orientação e esperança. As conexões complexas mapeiam, como códigos genéticos, a estrutura básica da capacidade humana de conhecer na ampla teia da vida (PPP, 2005, p.17).

Estes pressupostos deixam clara a idéia que permeia os fundamentos da ciência e resgata o sentido do conhecimento na sua dinamicidade e relação com a vida nas conexões complexas que envolvem e mapeiam a teia organizacional/ humana. Quando tomamos os pressupostos neoliberais, as políticas educacionais que emanam deste movimento e que já foram abordados anteriormente, podemos perceber claramente os marcos contrários e que, neste caso, afrontam a proposta ND explícita nesta concepção.

Conceber o conhecimento como processo mapeador de sentidos fundantes da constituição humana, é, pelo menos, romper com o paradigma da educação focada em resultados quantitativos. Educação focada na esperança, fundamentada na busca implícita da constituição humanitária dá caráter afirmativo às pessoas, libertando e lançando para novos mundos, rompendo com as fronteiras e desenvolvendo a humildade diante da infinitude do saber que transcende qualquer limite e que precisa ser cuidado no cotidiano dos sujeitos.

Estas idéias estão conectadas, também aos pressupostos sócio-antropológicos que afirmam:

[...] o ser humano constitui-se e organiza-se na interconexão histórico-social. Nascemos biologicamente homem e mulher e tornamo-nos humanos. A progressiva identificação humana processa-se na inquietante dialética do eu, do outro, da natureza, da cultura e do sagrado. As tensões que os grupos sociais vivem na construção da justiça são interpelações para atualizar as melhores energias humanas, porque nos sentimos maiores que tudo o que nos cerca. A humanidade sonha com as estrelas, mas vive o dia-a-dia no desafio de nutrir-se como um ser social, em busca do equilíbrio das relações que injetam interações positivas e canalizam as suas potencialidades em benefício do outro (PPP, 2005, p.18).

A dimensão transcendental, utópica e a insaciável busca inerente à humanidade, é contemplada como dialética inerente ao processo de identificação que se dá nas diferentes relações, inclusive, com o sagrado. O desafio de nutrir-se como humanos, nas relações, coloca os sujeitos a caminho, num movimento infinitamente progressivo de busca canalizada no serviço – bem de todos – justiça.

Continuando o PPP, afirma nos pressupostos biopsicológicos:

[...] o conjunto dos processos biológicos é parte da origem estrutural dos fenômenos biopsíquicos. Os seres humanos agem e reagem também a partir de vincos cerebrais, inscritos na disposição e ordem dos elementos que compõem seu corpo cultural vivo. Ocorre uma transformação na complexa inter-relação social de indivíduos, povos, comunidades e gerações. O comportamento humano pauta-se pela capacidade

aprendida de interagir com outras pessoas, diferentes genealogias e culturas, considerando suas características biopsicossociais peculiares. A qualidade dinâmica da percepção (biopsicológica) aponta para o processo do reconhecimento dos múltiplos saberes. A psicologia pedagógica ajuda a entender o comportamento humano nas suas complexas interações, nas diferentes faixas etárias e contextos sociais (PPP, 2005, p. 18).

Estes pressupostos revelam um desafio constante de rever as práticas pedagógicas, os métodos utilizados e movem para a acolhida de novos elementos constitutivos do entendimento de como se ensina e como se aprende.

Mantendo a coerência com isto, destacamos também o que o PPP diz referindo-se aos pressupostos religiosos. Aliás, eles resgatam a inerência nata do ser religioso no sentido de afirmar que todo ser humano é religioso e diz:

[...] o ser humano, no processo incessante das relações, nos sonhos que impulsiona, procura dar um significado transcendental à existência. A trajetória da vida apresenta-se como um mistério cuja compreensão se vela e se revela na inerência de sua historicidade. O mistério jamais se esgota por inteiro. Apresenta-se como uma fonte inexaurível de epifanias. Suscita a reverência pelo universo. O borbulhar de uma força interior, mística e profunda conduz o dinamismo da vida, na tentativa de superação da provisoriedade, da limitação e da finitude. As religiões contribuem na construção do sentido e das repostas inerentes à vida. Propondo-se a religar e a reler todas as coisas entre si, com o ser humano e com o bom Deus, Santa Júlia Billiard confirma: "Sem religião não há felicidade" (C. 368). Pressupomos que o ser humano tem na religiosidade o sentido mais profundo e total da sua existência. Ela lhe confere dignidade humana e exige o cuidado da vida de nossa casa comum, a Terra, e particularmente da vida humana. O cuidado, a gratuidade e a alegria são dimensões estruturantes de seu ser e vir-a-ser (BOFF, 1999) (PPP, 2005, n. 6.4, p.18).

Essas afirmações dão base para a afirmação da fé em um ser superior, a quem desde a fundação na congregação mantenedora, é chamado de Deus. Propondo a re-licação e a re-leitura de todas as coisas entre si, com as pessoas e com o transcendente, a instituição tem na religião (no caso a religião cristã-católica), os fundamentos para a busca e a superação dos limites da provisoriedade e da finitude inerente à humanidade constituinte do ser sujeitos envolvidos no processo educativo. Na Proposta Pedagógica (PP) da escola, identificamos na prática da Pastoral Escolar, elementos claros de que a identidade Notre Dame tem origem nestes pressupostos. Esta origem ajuda no entendimento da própria disciplina de Ensino Religioso que é tida como área de conhecimento e inerente ao currículo da escola, sem afrontar a identidade original da Rede Notre Dame.

É preciso considerar também os pressupostos políticos que o PPP reza dizendo:

Pressupomos que o ser humano constrói a história e a humanidade na participação da organização, direção e administração da vida em sociedade. Como pessoa, como ser político, ele é vocacionado a dirigir, a governar, cuidando do bem-estar de todos, a partir dos mais pobres (Salmo 19 e Mahatma Gandhi). Governar é engajar-se num projeto político que gere alianças, supere divergências e respeite a diversidade, criando uma solidariedade cósmica, numa economia sustentável. A política consiste em desvelar as potencialidades ocultas que fazem parte do cotidiano, tornando possível o impossível dos sonhos, anseios e desejos do ser humano. A arte política consiste em saber combinar o dia-a-dia com o inesperado, a essência velada dos dias com a radiosa superioridade da mística fundante, da vida na plena liberdade e alegria (BOFF, 2001) (PPP, 2005, n. 6.5, p.19).

Isto nos remete ao conceito de política, abordado anteriormente neste trabalho, e que se refere a ela como a arte de promover o bem comum e a justiça. Aqui confirma a política como as articulações em vista do bem da coletividade humana, o comprometimento com a solidariedade e com sustentabilidade da vida em todos os sentidos.

Continuando, o PPP, aborda os pressupostos pedagógicos dizendo:

[...] o processo pedagógico tem como finalidade propor a fundamentação teórico-afetiva para a compreensão do conhecimento, comprometida com a aprendizagem, ou seja, com a mudança dinâmica da complexa organização biosociocultural dos aprendentes. Compete ao processo pedagógico concatenar lógica e afetividade à edificação do ser humano para que o "Espírito Santo seja o princípio de toda a nossa vida" (C. n° 22). Com Alcía Fernandez, pressupomos que "para realizar uma boa aprendizagem é preciso conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente" (2001,51). Assim, "na bondade com firmeza" temos as diretrizes para o processo emancipatório, em que cuidar da aprendizagem toma o rumo da forja e da autonomia. Pressupomos que a pessoa humana constrói-se no fluir dos equilíbrios desfeitos e refeitos. Nesse sentido, o erro constitui-se em elemento pedagógico assertivo. Nessa itinerância (URBAN, 2003, p. 82-83) conjunta, a pesquisa, o diálogo, a construção de regras coletivas, o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, a cidadania, o trabalho prazeroso e o lúdico são algumas das expressões inerentes ao processo educacional (PPP, 2005, n. 6.6, p. 19).

Assim, o PPP da Rede Notre Dame, na p. 20, finaliza a parte dos pressupostos afirmando que "no processo de aprendizagem em si aprende-se a aprender" (ASSMANN, 2005, p. 101) e que a prática de ensinar, ao mesmo tempo, envolve a de aprender e vice-versa. Cada um relaciona-se de um modo singular e único: com o outro, como ensinante; consigo mesmo, como aprendente, e com o conhecimento, como um terceiro. E continua:

Pressupomos que o ser humano, no seu mistério dinâmico, é portador do desejo de ser e de saber mais. Tem estrutura humano-cósmica para aprender, desaprender, construir, desconstruir e reconstruir a partir de input de dados. O ser humano, ao deparar-se com os limites do desconhecido, perturba-se e é provocado à re-significação do viver. Supõe um reconhecer a passagem do tempo, historicizar-se como aprendiz ativo e construtor do mundo e no mundo (FERNANDEZ, 2001,

p.55). As atitudes do aprender a conhecer e a pensar, aprender a aprender, aprender a conviver com os outros, aprender a ser, aprender a empreender e aprender a transcender são sinais indicativos no caminho da existência (LIBÂNIO, 2001, p.15). E isso ocorre na intensa interação entre o ambiente organizacional, o ambiente externo e o tecnoambiente (ASSMANN, 2005, p.103). As abordagens ecológicas e holísticas constituem-se em paradigmas de aprendentes e de ensinantes. As habilidades humanas, o saber como aprender, são desdobramentos do paradigma aprendente na sociedade intensiva do conhecimento. O pressuposto aprendente inclui um sistema holístico, dinâmico e inteligente no qual tudo pode afetar tudo (ASSMANN, 2005, p.119) (PPP, 2005, 6.7, p. 20).

Na idéia da interligação sistemática, a rede Notre Dame, mais uma vez, defende paradigmas contrários ao neoliberalismo. Quando se entende o ser humano como portador destas habilidades e diferenças, que o faz um aprendente e ensinante continuador do sentido da humanidade, se desbanca a concepção factual, fechada e reduzida imposta pelo sistema capitalista que, culpabiliza a maioria pelo caos e transforma e eleva alguns pelo sucesso. Sobrecarrega muitos para produzir e uns poucos para usufruir dos bens sem considerar a auto-sustentabilidade e o direito à vida. Diz que alguns sabem e outros não sabem e não aprendem. Enquanto para a Rede Notre Dame, todos podem aprender, todos são co-responsáveis pela vida coletiva, todos têm direitos e estão sujeitos e tem estrutura humano-cósmica para aprender, desaprender, construir, desconstruir e reconstruir a partir de *input* de dados. Destacamos a referência que diz: Ao deparar-se com os limites do desconhecido, o ser humano, perturba-se e é provocado à re-significação do viver. Supõe um reconhecer a passagem do tempo, historicizar-se como aprendiz ativo e construtor do mundo e no mundo.(PPP, 2005, p. 20)

A partir destes pressupostos, o PPP traz os Marcos de Referência que apresentamos aqui, num paralelo constante com a descrição da Proposta Pedagógica (PP) da escola.

3.3 A PRÁTICA ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

É importante ressaltar que a Proposta Pedagógica é uma apresentação de como a escola articula e concretiza o Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame e o próprio Regimento Escolar. Nela aparecem claramente, além dos pressupostos da Rede Notre Dame, os marcos teóricos sobre: mundo, sociedade, ser humano, ciência, igreja, educação, escola, ensino-aprendizagem e educador/educando.

A PP, logo depois da identificação, na parte sobre a filosofia da escola, argumenta que, entre as prioridades no ato educativo, está o respeito pela liberdade e individualidade dos estudantes, a busca da sabedoria e o conhecimento, o estímulo à pesquisa, à investigação, à educação que contemple a bondade e a firmeza. Também, ressalta o fato de prezar muito pelo relacionamento escola-família-comunidade, argumentando que esta relação é importante na construção do caráter dos estudantes e ajuda na conscientização para o cuidado da vida do planeta, do outro e de si mesmo. Forma cidadãos conscientes, solidários, empreendedores e promotores da paz (PP, 2007, p.3).

A partir disto, revelam-se vincos¹⁰⁷ da identidade Notre Dame que estão ligados à proposta de vida e idéias pedagógicas de Júlia Billiard. Ela, bem como as primeiras irmãs de Coesfeld, defendia vigorosamente a educação integral, incluindo liberdade, personalidade, respeito, bondade, firmeza e certo rigor na busca do conhecimento que envolvesse a vida e a prática dos estudantes formando-os para a felicidade e a cidadania (convivência recíproca). Júlia exigia que soubessem escrever bem, ler, interpretar e compreender... A relação com a família sempre foi cuidada de maneira especial. A pedagogia de Overberg, uma das bases na formulação dos princípios Notre Dame, ressalta que a Missão educativa iria além da escola em si mesma. Devia atingir a família, a sociedade e o Estado e influenciar na política. Para as primeiras irmãs de Coesfeld, formadas dentro das mesmas idéias, a escola devia ser um centro de convivência onde as crianças, as meninas aprendessem a serem boas irmãs, boas professoras ou boas mães de família. As meninas pobres e órfãs deviam receber o cuidado amoroso e afetivo, resgatar a confiança e aprenderem a auto-sustentabilidade doméstica e social. A prática da Escola Menino Jesus, revelada na PP, resgata com muita fidelidade, estes vincos inerentes às finalidades da congregação. A concepção de escola reflete:

A Rede de Educação Notre Dame concebe a escola como um lugar onde a educação começa por um encontro, com uma estrutura organizacional promotora de uma prática de ensino e de aprendizagem abrangente em razão da diversidade dos dons, das diferenças étnicas e culturais. Defende um projeto pedagógico contextualizado e inovador, subsidiado por processo de ação e reflexão da sua própria prática. É uma organização que aprende e ensina que se humaniza se profissionaliza. A escola caracteriza-se como um espaço sociocultural e lingüístico privilegiado para a interação nas diversas dimensões - espiritual, artística, esportiva, intelectual, lingüística, emocional, ecológica, científica, lógico-matemática (Gardner, 1984, p. 54-229), em favor de uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo naturalista. Ela está fundamentada nos atuais paradigmas curriculares. Defende a

¹⁰⁷ Marca – sulco que fica em algo que se dobrou. Ex: quando dobramos um papel, ao desdobrarmos por mais que tentemos tirar a marca permanece um vinco, um friso resultante da dobradura.

pesquisa no processo de construção e reconstrução do conhecimento. É uma escola aberta à construção de projetos de vida, a partir da vivência de valores altruístas, do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, na perspectiva da cidadania. As Escolas Notre Dame, da Congregação de Nossa Senhora, são parte integrante da Rede de Escolas Notre Dame no mundo e integram a missão da Igreja Católica, mobilizando saberes em favor da promoção da vida em qualquer espaço, cultura e etnia (PPP, 2005, n.º 7.7, p.23).

O fato de trazer o entendimento de escola dessa forma resgata a idéia de que ela é um lugar de convivência. Entendê-la como lugar privilegiado de encontros significa afrontar o neoliberalismo e desfigurar a idéia de que a escola é formadora de mão-de-obra, de consumidores eficientes, autores tecnicistas de novidades alheias. Conceber a escola como lugar de encontros supõe retomar o significado e a necessidade de limites, identidade, diferenças e igualdades inerentes à humanidade de cada sujeito envolvido nos processos educativos. Escola que privilegia os encontros, prepara pessoas para encontrarem-se consigo mesmas, com os outros, com o universo ecológico e com o transcendente. Vai além das fronteiras estabelecidas por meia dúzia de consultores econômicos que muito sabem de mercado e pouco sabem da vida da escola, da pedagogia do afeto e do amor, da leitura eficiente, da crítica produtiva de saberes e de cidadania. Esta postura bate de frente com o neoliberalismo e acirra tensões que, ainda não sabemos que futuro terão.

É certo que há um clamor ou um grito silencioso ou sufocado no desespero de dar conta da corrida pela sobrevivência que sacrifica muitas famílias. Daí os índices dramáticos da violência que campeia na sociedade em geral, desumaniza a juventude e expõe as crianças à impossibilidade de poder saborear o amor, a bondade, os limites e a felicidade (conjugação da felicidade com a cidadania).

Com a linguagem atualizada aos novos tempos, o PPP da Rede Notre Dame e a Escola Menino Jesus anunciam a resistência aos mecanismos mortíferos gerados pelo neoliberalismo e, embora em contexto diferente do que as fundadoras viveram, anuncia o amparo às crianças e à juventude que precisam de educação humanizada, de escola que seja lugar de encontros, de hospitalidade, de convivência familiar-doméstica. Direito que para muitos é negado por ter configuração familiar inviável para isto ou necessidades dos pais que se sobrepõem ao direito do espaço familiar.

Sobre a participação da família no processo educativo, encontramos referências, também, em projetos mais antigos da escola. Num projeto educativo, feito para os anos de 1997-1998, partindo da Proposta Pedagógica da Rede Notre Dame, a escola trabalhou algumas metas. Entre elas, havia a meta da *participação dos pais* que se apresentava como um desafio a ser perseguido. O objetivo era *criar condições para que os pais participem de forma efetiva e compromissada do processo educativo no qual todos estariam inseridos*. Aparecem, ainda, indicações bem práticas de como isto seria trabalhado. Talvez, ligada a isto esteja a razão que faz com que nesta escola se tenha grande e qualitativa participação dos pais. Identificamos em diversos outros planos e projetos situações que revelam uma intensa e marcante presença da família na escola. Em qualquer atividade envolvendo os pais, a escola tem presença maciça das famílias (Conforme avaliação interna de eventos realizados).

No item de nº 8, a Proposta Pedagógica da Escola Menino Jesus, confirma a concepção de família implícita no objetivo:

A família constitui-se em lugar primeiro e privilegiado da educação e do exercício da vida fraterna e da solidariedade, em suas múltiplas formas. [...] concebem a educação escolar como um aprofundamento dos valores e ensinamentos familiares, bem como, uma reconstrução do conhecimento [...] os pais assumem, com o educando, a Proposta Político-Pedagógica da Escola, centrada na bondade e na firmeza. (PP, 2007, p. 7)

Reafirmando a pedagogia da bondade e da firmeza, resgata de maneira privilegiada os princípios e concepções das primeiras irmãs da congregação que sempre consideraram a família como um lugar sagrado para o desenvolvimento da educação humanizadora. Também aqui temos uma fonte de tensões muito grandes em relação à cultura neoliberal que vem destruindo, desresponsabilizando e destruindo a família como instituição educativa. A escola, com tal concepção, sofre as conseqüências da ausência familiar, da falta de limites e do descaso de muitos pais em relação aos seus filhos. A ausência de vida fraterna, de solidariedade e de amor, em muitas famílias, torna difícil o aprofundamento dos valores e ensinamentos que, muitas vezes, são contrários aos pregados pela instituição escolar. Em muitos casos, há uma sobrecarga da escola na função educativa de modo que se torna difícil manter a fidelidade original à proposta humanista. Daí a tensão constante, inclusive, com muitas famílias.

Por outro lado, muitas famílias procuram a escola exatamente por oferecer uma educação diferenciada neste sentido. A pedagogia da bondade e firmeza responde aos anseios de muitos pais que buscam ajuda e acolhem com prazer e colaboração a proposta da escola. Isto motiva o investimento, a lista de espera por vaga, a superlotação da escola e, talvez, esteja aqui um dos motivos que fazem com que a maioria dos estudantes permaneçam o dia todo na escola e “briguem” com os pais para ficar mais um pouco. Isto ocorre com frequência no cotidiano da escola que precisa limitar a presença dos estudantes para dar conta da proposta pedagógica no espaço físico que possui e que, nos últimos tempos, tem ficado pequeno demais para tanta exigência na busca da excelência pedagógica.

Este compromisso com a escola participativa está explícito, também no objetivo da escola que reza: *assumir, como comunidade educativa, a construção de uma escola participativa, evangelizadora e cidadã, que prima pela construção e socialização do conhecimento, mediante a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo competências, conhecimentos, habilidades e atitudes* (PP, 2007, p.3).

A seguir destacamos algumas das expressões que aparecem neste objetivo e que consideramos de extrema importância na identificação da unidade escolar com o PPP da Rede Notre Dame e que podem ser reveladoras do diferencial de sustentabilidade da escola diante dos desafios do neoliberalismo:

Expressão/ conteúdo do objetivo	Justificativa do destaque/interpretação
Comunidade educativa	Admite uma educação participativa, não bancária, processual e contextualizada em parâmetros de coletividade.
Evangelizadora e cidadã	Apresenta o caráter confessional da escola e a preocupação com a convivência/felicidade e cidadania/convivência e reflexo da educação na sociedade.
Prima pela construção e socialização do conhecimento	Revela o zelo para com a essência da escola, sua especificidade: trabalhar com conhecimento, que não é pronto. É fruto de processo construtivo e tem na socialização a possibilidade de sentido e ampliação.
Mediante a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos	Considera os recursos mediadores do conhecimento, os princípios metodológicos herdados pela história acadêmica e as múltiplas possibilidades que envolvem ciência e tecnologia.
Desenvolvendo competências, conhecimentos, habilidades e atitudes	Revela a finalidade do processo que desenvolve personalidade defendida pelas fundadoras da congregação – integralidade revelada como competência humana (conhecimento, habilidade e atitude) uma educação transformadora.

Quadro 7: análise interpretativo do objetivo da escola

Vale ressaltar que estão implícitos neste objetivo muitos aspectos referentes aos marcos referenciais da Rede Notre Dame. Destacamos o conceito de ciência que no PPP, em parte está descrito assim:

Concebemos ciência como um conjunto de conhecimentos, socialmente adquiridos ou produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitam sua transmissão e estruturados com métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender a natureza e as atividades humanas. Entende-se ciência como a busca crítica sobre os fatos e fenômenos da vida humana. [...] A partir dos paradigmas atuais, entende-se ciência como a busca da racionalidade comunicativa, crítica e afetiva sobre os fatos, sobre os fenômenos e sobre a condição humana. Um saber que se constrói e se reconstrói pela leitura, pesquisa, reflexão, intuição, comprovação, meditação-sabedoria e que evidencia uma interação sistêmica transdisciplinar constante. Nela, a dimensão dialógica é chamada a ocupar o seu lugar. Maria Rosa Júlia Billiard orienta: "A experiência vem antes da ciência" (C. n. 265) (PPP, 2005, p. 22).

Observando melhor a PP da escola, percebemos que, além de trazer a filosofia e o objetivo da escola muito marcados pelos pressupostos da Rede, também, traz um breve histórico da instituição, contextualiza trazendo elementos marcantes do cenário neoliberal e as interferências nas relações que permeiam a escola. Destacamos que:

Vivemos uma época de transição, num mundo complexo, em rápidas e constantes mudanças, marcado por profundas desigualdades que tem suas raízes num processo de desenvolvimento que privilegia a dimensão econômica da vida em detrimento das demais dimensões do desenvolvimento humano integral. Essas desigualdades são alimentadas por um poderoso processo de exclusão, hoje comandado por países desenvolvidos. Em consequência, as nações dependentes como o Brasil, sofrem com problemas internos de autonomia política e econômica, impulsionados pela nova configuração no mundo do trabalho e das relações políticas e sociais. O processo produtivo se torna cada vez mais descentralizado com uma tendência ao trabalho "flexível", ou seja, trabalhadores com menor vínculo empregatício, mais individualizado e menos solidário. Este amplo processo de reestruturação tem como objetivos racionalizar, otimizar, adequar e gerenciar a organização do trabalho e o saber dos trabalhadores face às demandas do sistema. Acrescentam-se a essa cadeia as empresas transnacionais. Essas manejam capital próprio e de outros na aquisição de matéria-prima, maquinaria, tecnologia e levam sua produção às diversas partes do globo, em face da racionalização e organização de seus serviços. Seus investimentos são verticalizados, buscando investir em diferentes setores e visando à ampliação de lucros (PP, 2007, p.4).

Assim, o documento afirma que quem está alheio à realidade, não se dá conta que a fase é de transição, não questiona a realidade em que vive e caminha para o egoísmo, individualismo, vaidade e isolamento. Ressalta, ainda, que as famílias, sob a influência da ideologia dominante, do descaso das autoridades constituídas, das injustiças e desigualdades sociais vivem em constante perigo de desestruturação, quando já não são vítimas dela.

E continua dizendo:

O ser humano, imerso na perspectiva capitalista excludente, sobrevive em permanente situação de angústia. Neste sentido, a família vive um processo de instabilidade, de contínuo estado de mudança. Escola e família devem caminhar juntas na formação das crianças, jovens e adultos de hoje. Esta situação, ao mesmo tempo em que ganha força, sob a influência do poder dos blocos econômicos internacionais, de governantes sem visão social e propostas de distribuição de riquezas, insensíveis à fome, à desigualdade e à opressão, vem também deixando evidente a necessidade de uma nova ordem mundial, em que o ser humano seja visto como membro da comunidade, orientada pela solidariedade e justiça e não como mero objeto do mercado. As rápidas e constantes mudanças afetam, simultaneamente, indivíduos, grupos, instituições, sociedades e nações, ora criando um clima de insegurança, ansiedade, violência e fragmentação econômica, política, social, religiosa em relação ao futuro da humanidade e do universo; ora inspirando a criação de um mundo diferente fundado em valores éticos, morais e religiosos e no crescimento de uma consciência ecológica planetária que ajude a humanidade a viver integrada, harmonicamente, com a natureza (PP, 2007, p. 5).

Considerando este contexto descrito, podemos concluir que a escola está se colocando no círculo neoliberal. Porém, não está alienada e nem tão pouco conformada com o sistema. Revela postura crítica e consciente de que há desafios e, implícito ao discurso, se pode perceber que, imersa neste sistema, não “abre mão”, daquilo que é a sua essência e, ao concluir, revela o sentido de se identificar como escola humanista dizendo que: “O mundo sente a necessidade de pessoas e de estruturas que o ajudem a crescer em humanidade, a formar integralmente, em meio à fragmentação, a empreender com solidariedade, a cuidar do planeta terra e, assim, a melhorar a vida para todos”(PP, 2007, p. 5).

Confirma assim, que a escola humanista continua sendo essencial para o resgate do sentido humano que, no meio da turbulência neoliberal, se esvai sem que se possa fazer muita coisa. A escola ainda é a esperança para o cultivo de valores fundamentais para uma cultura de dignidade e paz.

3.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A QUESTÃO CURRICULAR

Referindo-se ao currículo da Escola Menino Jesus e a sua finalidade, consideramos as referências dadas pelo Projeto Político Pedagógico da Rede, que dissertando sobre a gestão pedagógica, afirma:

A história e a experiência dos aprendentes e ensinantes integram o conceito de currículo da Rede de Escolas Notre Dame. O currículo da Rede de Escolas Notre Dame alicerça-se no processo de planejamento participativo e contempla a comunidade educativa: pais, ensinantes, aprendentes e funcionários. 1- PROJETO PEDAGÓGICO NAS ÁREAS E SÉRIES - Faz parte da prática pedagógica do ensinante a organização dos conhecimentos, habilidades, atitudes e experiências por série - verticalidade - e por áreas de conhecimento - horizontalidade. 2- INTEGRANDO E DESENVOLVENDO OS TEMAS TRANSVERSAIS NO CURRÍCULO DAS SÉRIES - Os temas transversais, como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, trabalho e consumo, orientação sexual, e temas locais integram o programa do currículo básico da Rede de Escolas Notre Dame. A Rede de Educação Notre Dame entende o processo da prática educativa como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes” (ZABALA, 1998, p. 18). A prática educativa é um processo complexo, que envolve determinantes múltiplos e variáveis, organizados através de uma perspectiva processual, estando todos estreitamente ligados ao plano decorrente do Projeto Político-Pedagógico da rede. No âmbito das relações interativas entre educador, educando e conhecimento, da organização dos conteúdos, informações e saberes disponíveis através de recursos técnico-informacionais, dos recursos didáticos e curriculares, do tempo e do espaço, da avaliação e da práxis pedagógica desenvolve-se toda prática educativa (PPP, 2005, p.35).

Reconhecendo esta parte descrita no PPP da Rede, podemos analisar o PP da escola que explica a seqüência dos conteúdos, as formas de estruturar e acompanhar o que ocorre no processo de ensino-aprendizagem e as competências, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas, afirma que o currículo abrange o elo entre teoria educacional e prática escolar, sendo também o instrumento que articula possibilidades, necessidades, interesses, pretensões e perspectivas em um conjunto de escolhas, ações, ênfases e omissões. E continua dizendo que a Rede:

[...]compreende o currículo como dinâmico, integrando à rede da vida, à rede neuronal e à rede digital. Ele propõe que o aprendente e o ensinante estejam inseridos numa sociedade em constantes mudanças e transformações. Assim, a inter, a transdisciplinaridade e a contextualização são fundamentais para o desenvolvimento desse currículo. [...]abrange a importância de aprender a aprender, aprender a pensar e a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em grupo, aprender a ser, aprender a empreender e aprender a transcender, incentivando os estudantes, os pais, os professores e a comunidade ao desenvolvimento de uma consciência de engajamento no cuidado da vida do Planeta Terra, particularmente do ser humano, através de projetos pedagógicos e outras sistemáticas(PP, 2007, n. 6, p. 6).

Nestas colocações identificamos claramente o PPP da Rede, no posicionamento sobre os marcos referencias da Rede. Alguns marcos inerentes ao conceito de currículo da escola, já foram citados anteriormente, porém, é importante destacar mais o marco sobre a concepção de ensino-aprendizagem que diz:

Pensar a educação como prática social, inserida na história e na cultura, requer compreensão aliada à diversidade que constitui e caracteriza o ser humano nas constantes idas e vindas, nas construções e reconstruções, nas semelhanças e diferenças. É nessa dialética que as pessoas se constituem e se reconhecem sujeitos da história, construtores de cultura. Enquanto sujeito histórico, construtor de conhecimento, o sujeito aprendente ensinante, ao mesmo tempo em que constitui o mundo, também é constituído por ele. Isso quer dizer que, enquanto age no meio, causando transformações ou não a partir de suas experiências, dialeticamente, sofre interferências dele, sendo, então, a cada momento alguém que lida com o conhecimento de forma dinâmica e intensa, desenvolvendo sua consciência, constituindo-se enquanto ser pensante e cidadão no hoje. Na relação entre sujeito e objeto, tendo em vista nossa concepção como ser histórico, as duas instâncias constituem-se mutuamente, priorizando o constante processo de transformação na reconstrução do conhecimento pelo aprendente, seu ir e vir incessante com o objeto a ser explorado, a ser conhecido. A construção de uma prática pedagógica constituída pelas diferenças dos estudantes, vistas como elementos ricos de trabalho, promovendo uma troca constante entre os pares, é um princípio fundamental nessa perspectiva de relações de ensinância e aprendizagem. O espaço "entre" que se constrói entre o sujeito aprendente do aprendente e o sujeito ensinante do ensinante é um espaço de produção de autoria e diferenças. O aprendente (estudante) só aprende se o ensinante (professor) também aprende. O ritmo de ambos necessita ser na mesma clave. O "entre" ocupa, precisa e pontualmente, o lugar onde ocorre a educação, isto é, a mudança de atitudes, conforme Alicia Fernandez. Educar é construir junto, produzir-se coletivamente. Essa prática exige como alicerce quatro pontos fundamentais: a cooperação, a comunicação, a afetividade e o registro. Tais pontos consolidam o processo de ensino-aprendizagem, vistos numa relação dinâmica, reflexiva e atuante entre todos os sujeitos envolvidos, promovendo um verdadeiro ir e vir no espaço entre ser aprendente e ser ensinante (PPP, 2005, p.24).

Nesta reflexão sobre o currículo da escola e a identidade Notre Dame, é preciso destacar a concepção de educador e educando. A rede diz que ambos são aprendentes e destaca o caráter humanitário dos dois:

[...] seres humanos que aprendem a serem humanos, aprendendo as significações que os outros seres humanos deram e dão à vida, à terra, ao amor, à opressão, à liberdade... (Freire). Segundo Alicia Fernández, o sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o sujeito ensinante, e o aprender acontece a partir dessa simultaneidade (PPP, 2005, p.25).

O PPP da Rede afirma ver o educador da instituição com características de sensibilidade para recriar a si mesmo e para ajudar os educandos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, no desenvolvimento das habilidades em todas as áreas. A dimensão afetiva, a intercomunicação na ampla rede da vida, a investigação reflexiva de sua prática, numa aprendizagem contínua ao longo da vida, são elementos da relação educador/educando. Continuando o PPP, afirma:

Entendemos que a prática de ensinar, ao mesmo tempo, envolve a de aprender e vice-versa. Cada um se relaciona com o outro como ensinante e como aprendente, com o conhecimento de um modo singular e único. A Rede de Educação Notre

Dame compreende educadores e educandos como parceiros de investigação, pesquisa e reconstrução do conhecimento. O processo é cooperativo e em contínuo desequilíbrio modificador. Nesse sentido, o erro pedagógico é parte integrante e indispensável do processo assertivo de ensino e de aprendizagem (PPP, 2005, p.25).

Conceitos de educador e educando, de ensino aprendizagem, de escola precisam ser considerados dependentes do posicionamento da Rede em relação ao entendimento sobre ser humano. É neste entendimento que se percebe a coerência identitária.

O PPP, diz:

A Rede de Educação Notre Dame concebe o ser humano como parte integrante da ampla rede da vida do planeta. Assentado na antropologia da bondade, entre os seres vivos é fundador do sentido das coisas. O ser humano inscreve-se nesta vida numa busca sôfrega pelo sentido, como ato fundamental de fé. Situa-se no "entrelaçamento fecundo entre as redes neuronais, a teia da vida em geral e as redes telemáticas" (ASSMANN, 2005, p. 26). [...] Originado em Deus, criado à sua imagem e semelhança, segundo a antropologia da bondade e da tradição bíblica, concebemos o ser humano como filho e filha, colocando-o no patamar de receptor da bondade transcendente, divina, bondade essa que era ressaltada por Júlia com todo fervor, como sendo a forma de relacionamento por ela julgada propícia para a vivência dos seres humanos, imagens do Criador. Ontologicamente aberto, um ser para fora, o ser humano sonha e se constitui em humanidade à medida que se defronta com o outro e é por ele reconhecido como dotado de consciência, de interioridade, de inteireza ética e utopia. O ser humano, mulher e homem, é chamado a responder pela vida do planeta, pela sua humanidade enquanto responsável pelo cuidado do mundo. A Rede de Educação Notre Dame entende o ser humano como projeto em construção. Enquanto ser de esperança, vê no transcendente o complemento significante para a busca constante de novos sentidos para as coisas que o possam tornar melhor, enquanto ética e estética, na comunhão constante de sua razão significativa de fundamentação real de seu mundo, com a historicidade prática da dimensão de busca dos mistérios que o cercam na teia da vida. [...] compreendemos o ser humano a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural (2005, nº 7.3, p.21-22).

Continuando, o PPP da Rede (2005, p.21), complementa posicionando-se sobre a concepção de sociedade, dizendo que ela é um conjunto de pessoas que se orienta por uma ética comum e que são unidas pelo sentimento de consciência do grupo. Uma sociedade não é um espaço físico ou geográfico (...) são as relações que se dão entre as diversas pessoas e os diversos grupos de pessoas que geram situações de vida social, que identificam e singularizam uma sociedade global (PPP, 2005, p.21), em que as relações culturais são socialmente instituídas e afirma:

Como Rede de Educação Notre Dame, buscamos uma sociedade na qual se vivenciem a solidariedade, o voluntariado e a participação cidadã. Concebemos sociedade com características de comunidade, na qual os grupos humanos relacionados assumem, consciente e humildemente, o seu papel de agentes históricos, de filhos amados do bom Deus (PPP, 2005, p.21).

Analisando o documento que fundamenta a prática da escola Menino Jesus e permeia o currículo, vale destacar algumas idéias que combinam com educação humanista e afrontam a concepção mercadológica de educação. Entre estas idéias destacamos:

- a) A ênfase dada ao poder do currículo na tarefa de unir teoria educacional e prática escolar.
- b) O caráter dinâmico, a integração à rede da vida, à rede neuronal e à rede digital.
- c) Os sujeitos envolvidos são aprendentes e ensinantes e estão inseridos num contexto mutável.
- d) O fundamento do currículo se dá a partir da inter, da transdisciplinaridade e do contexto.
- e) Aprender a aprender, aprender a pensar e a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em grupo, aprender a ser, aprender a empreender, aprender a transcender – revelam a complexidade do ato educativo e do processo inerente à função da escola e que rompe as fronteiras da formalidade, intervindo no desenvolvimento da consciência transformadora da sociedade.
- f) Referindo-se ao cuidado da vida do planeta, amplia a visão de compromisso com a coletividade, solidariedade e complexidade inerentes à teia da vida. O Cuidado particular com a vida do ser humano revela a reverência ao mistério transcendente inerente à identidade de cada um e a importância do cultivo da reciprocidade e do respeito nas relações que devem ser objeto dos projetos pedagógicos.
- g) Trazendo a dimensão utópica da vida humana reflete os sonhos, a busca do ideal que se caracteriza conforme a postura humanista e diz: Sonhamos com uma sociedade em que o poder, em todas as instâncias, é compreendido como serviço, e a autoridade, como a que promove a justiça, a segurança e a paz. Sonhamos com uma nova concepção de produção, na qual as migalhas, os sorrisos, as mãos entendidas, as bênçãos proferidas tenham sabor de transfiguração e sejam reconhecidas como produções significativas para a qualidade de vida social (PPP, 2005, p.21). Com certeza o foco abordado na expressão destes sonhos, afronta e ameaça diretamente o conceito de sociedade pregado pelo neoliberalismo.

Partindo destes aspectos citados podemos afirmar a imensa contradição que a escola evidencia com a Proposta em relação ao projeto educacional do neoliberalismo que não se identifica de maneira alguma com um currículo entendido desta forma. Isto evidencia uma possível tensão permanente nas relações, já que, inclusive, na descrição da metodologia, é citado que o processo de construção e reconstrução de saberes está intimamente ligado à realidade do sujeito ensinante-aprendente e este está imerso no sistema neoliberal. Na descrição da metodologia, destacamos a afirmação de que ela está alicerçada na interatividade, na experiência e na transversalidade, contemplando o contexto do educando e da sociedade. (PP, 2007, p.6) Confirmando a coerência com a proposta humanista e o compromisso com a transformação social, ressalta:

A dinamicidade do contexto ensino-aprendizagem acontece através da participação cidadã, no âmbito de experiências de aprendizagem reveladoras de novas maneiras de fazer, de aprender, de ser e de relacionar-se. Aprimora-se no desenvolvimento da intuição e da imaginação, no calor da emoção e no reconhecimento de uma nova ecologia cognitiva¹⁰⁸ no espaço temporal das interações humanas. Num processo auto-organizador, desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes coerentes com a concepção de ser humano (PPP, 2005, p.6).

Além disto, situa a razão dos projetos e de outras práticas pedagógicas que transcendem a formalidade curricular, associando-os aos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que visam à tomada de consciência para dar significado ao aprendizado.

Continuando as referências aos projetos, a Proposta Pedagógica afirma que:

A função do projeto [...] é favorecer a criação de estratégias, de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, à inter-relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, que facilitem aos estudantes a construção dos seus conhecimentos. Conduz transformação da informação, procedente dos diferentes saberes disciplinares, em conhecimento próprio (PP, 2007, p.7).

Afirma ainda que os projetos visam à busca de parceiros para os objetivos mais amplos, comprometendo-se com a transformação da sociedade e atuando junto à mesma. É uma estratégia de trabalho que favorece a articulação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares para o alcance de objetivos e solução de problemas (2007, p.7).

¹⁰⁸ **A Ecologia Cognitiva** afirma o valor social do uso positivo de substâncias psicoativas, e pretende conectar e ativar a ação integrada de indivíduos e grupos pela mudança das políticas públicas que legitimam a lógica proibicionista no Brasil.

Considerando estas afirmações, entendemos que, além dos projetos estratégicos institucionais, a escola trabalha com projetos pedagógicos ligados ao currículo e também, direta ou indiretamente, associados aos projetos estratégicos.

Analisando os projetos estratégicos, nas ações, podemos confirmar a existência de vários projetos pedagógicos ligados às diferentes áreas do conhecimento, principalmente, à área do português e literatura e às disciplinas de ciências e geografia (PROJETOS ESTRATÉGICOS, 2008). Referindo-se aos educadores, o posicionamento, também, confirma a tradição Notre Dame:

O educador da Escola Menino Jesus – Notre Dame caracteriza-se pela competência profissional, pela pesquisa e pela produção de novos conhecimentos, pela ética e pela sensibilidade, pela espiritualidade e pela fé. Sua ação educativa é focada no processo de ensino e de aprendizagem e na nutrição de uma cultura de conhecimento (PP, 2007, p.7).

Além disto, continua referindo-se à identificação com a fundação, dizendo que o educador Notre Dame espelha-se na pedagogia de Júlia Billiard, fundadora da primeira Congregação, e compromete-se com a Proposta Político-Pedagógica, sendo sensível para recriar a si mesmo e a ajudar os educandos na construção da sua identidade, do caminho pessoal e profissional, no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes (2007, p.8).

Tomando a concepção inerente ao Projeto Político Pedagógico da Rede, temos, no nº7. 9, a importante afirmação sobre educador e educando que, segundo o documento, são:

[...] os aprendentes, seres humanos que aprendem a serem humanos, aprendendo as significações que os outros seres humanos deram e dão à vida, à terra, ao amor, à opressão, à liberdade [...] Vemos o educador da Rede Notre Dame com características de sensibilidade para recriar a si mesmo e a ajudar os educandos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, no desenvolvimento das habilidades em todas as áreas. A dimensão afetiva, a intercomunicação na ampla rede da vida, a investigação reflexiva de sua prática, numa aprendizagem contínua ao longo da vida, são elementos da relação educador/educando. Entendemos que a prática de ensinar, ao mesmo tempo, envolve a de aprender e vice-versa. Cada um se relaciona com o outro como ensinante e como aprendente, com o conhecimento de um modo singular e único (PPP, 2005, p.25).

Este conceito é a referência para a abordagem prática da Proposta Pedagógica do Menino Jesus e fundamenta a ação educativa.

O posicionamento em relação ao estudante corresponde à referência anterior, apresentada pelo Projeto Político Pedagógico da Rede, afirma que ele, também, tem nos princípios da Rede a orientação de vida. Desenvolvem a autonomia para ser, fazer, conviver, conhecer, empreender, liderar e transcender. Estes aspectos citados, não são comuns na prática da educação mercadológica. Aliás, formar lideranças capazes de transcender, pensar e agir é uma afronta ao sistema que tem na educação *bancária* o princípio da formação de *mão-de-obra* competente, para obedecer, competir, consumir, dar lucro.

Para a Escola Menino Jesus, segundo a Proposta Pedagógica, os estudantes conhecem seus direitos e deveres, exercem a cidadania, experienciam a solidariedade, vivenciam a amizade e a paz, exercitam a inclusão e a estruturação do conhecimento, em processo cooperativo e contínuo. São considerados co-responsáveis por sua aprendizagem, agem de forma pró-ativa, instigante, desenvolvem o senso crítico e tornam-se autores da história. (PP, 2007, p.8)

3.5 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA MENINO JESUS

A proposta pedagógica da escola Menino Jesus tem, implicitamente, os mesmos princípios da Rede Notre Dame e, a partir destes, assume as seguintes diretrizes:

- Desenvolver um processo educacional ético-evangélico-libertador;
- Intensificar o respeito às pessoas e povos de diferentes etnias, culturas e expressões religiosas;
- Promover a cidadania, a qualidade de vida e a inclusão;
- Contribuir para posturas mentais, dinâmicas e mutáveis, considerando a rápida obsolescência dos paradigmas em vigor;
- Favorecer o desenvolvimento da autonomia para ser, criar, realizar, liderar e empreender, tendo como parâmetro o respeito às individualidades e, ao mesmo tempo, considerar o consenso do grupo e às decisões coletivas;
- Vivenciar a Gestão Democrática na relação com a comunidade local e educativa;
- Nutrir culturas de conhecimento;
- Favorecer a capacitação e a construção coletiva do conhecimento em benefício da vida (PP, 2007, p.8).

Considerando estas diretrizes, a Escola assume a avaliação conforme os fundamentos do PPP que, diz:

O sistema de avaliação educacional das Escolas Notre Dame, contínuo e permanente, busca aferir a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, bem como a validade e o alcance da metodologia e é, em qualquer de suas formas, contextualizado e interdisciplinarizado. Avaliam-se a construção e a reconstrução de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento de atitudes de respeito, cuidado e solidariedade, como um processo que envolve toda a comunidade. O processo de avaliação escolar Notre Dame acontece de forma contínua, permanente e coerente com a sua concepção de educação. Desenvolve-se por diferentes estratégias de aferição do processo de ensino e de aprendizagem. É entendido de forma contextualizada, inter e transdisciplinar. A educação sem fronteiras tem nas múltiplas linguagens uma ferramenta significativa para a sua concretização. O desenvolvimento da humanidade como indivíduo, sociedade e espírito, como cérebro, cultura e mente, como razão, afetividade e pulsão (MORIN, 2002, p. 51) norteia a integração tecnológica, mental, social e cibernética. Acompanhando esse processo, a Rede de Educação Notre Dame integra-se no mundo sem fronteiras, “para tornar o bom Deus mais conhecido e amado” (Santa Júlia Billiard) (PPP, 2005, nº 4.1, p.37).

Entendendo que a avaliação mostra a cultura corporativa, identifica as atitudes e padrões de comportamento, com vistas a orientar políticas de ação e correção de problemas, avalia e gera resultados que indicam onde estão os pontos de energia ou de desmotivação. É importante perceber o quanto isto está aliado à concepção de ensinante e aprendente que diz:

A Rede de Educação Notre Dame compreende educadores e educandos como parceiros de investigação, pesquisa e reconstrução do conhecimento. O processo é cooperativo e em contínuo desequilíbrio modificador. Nesse sentido, o erro pedagógico é parte integrante e indispensável do processo assertivo de ensino e de aprendizagem (PPP, 2005, p.25).

Referindo-se à avaliação da aprendizagem, afirma que a escola assume como princípio assegurar a aprendizagem de qualidade a todos. Entende que esta é processual, diagnóstica, participativa, formativa, com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica, elaborando instrumentos e procedimentos de observação, de registros e de reflexão constantes do processo ensino-aprendizagem. Enfatizando o caráter dinâmico, a Proposta Pedagógica diz que processo de avaliação pedagógica passa por aprimoramentos constantes (2007, p.9).

Trazendo para a prática, ressalta como elabora os indicativos quantitativos:

A Escola Menino Jesus – Notre Dame adota o regime anual e seriado. Os trimestres estão, assim, divididos: 1º trimestre peso Trinta (30), 2º trimestre peso Trinta (30) e 3º trimestre peso Quarenta (40), totalizando 100 pontos anuais. A nota mínima para aprovação, ao término do período letivo é Sessenta (60) pontos, somando as notas obtidas nos trimestres. A avaliação oferecida após o período letivo tem peso Quarenta (40) pontos. A nota mínima para aprovação após a avaliação final, ao final do ano letivo, é Sessenta (60) pontos, somando a nota anual e a nota da avaliação final. Os resultados da avaliação são emitidos, trimestralmente, conforme calendário escolar anual. Após o período letivo, a Escola oferece, aos estudantes que não

lograram aprovação em até dois componentes curriculares, mais uma oportunidade avaliativa. O valor máximo para esta avaliação é de quarenta (40) pontos que serão somados aos já obtidos durante o ano letivo (PP, 2007, p. 9).

Destacamos a coerência que a proposta revela com o Projeto Político Pedagógico da Rede e com os seus princípios pedagógicos, bem como, a seriedade e comprometimento com a construção do saber acadêmico, além da formação humana. Apesar de se utilizar de recursos quantitativos, tem nos indicativos o caráter qualitativo implícito em toda a redação.

Isto se reflete também nas metas e ações:

- Compromisso com uma educação de excelência, incentivando a pesquisa e a construção do conhecimento;
- Mística Notre Dame como energia que perpassa toda a ação educativa;
- Educação para a estética e a sensibilidade;
- Promoção de uma cultura de paz;
- Educação para o cuidado da vida do Planeta;
- Formação continuada do corpo docente;
- Educação para o empreendedorismo;
- Prática social para o exercício da solidariedade e voluntariado (PP, 2007, p. 10).

Das ações destacamos:

- Diagnosticar, planejar e executar atividades que ajudem os estudantes a superar as suas dificuldades e a desenvolver as suas competências;
- Desenvolver projetos que venham ao encontro das necessidades e dos interesses da comunidade escolar;
- Adequar a metodologia do trabalho na promoção da aprendizagem e no atendimento do contexto dos estudantes;
- Intensificar o exercício de atitudes que corroborem a conscientização da reciclagem e o seu reaproveitamento, como forma de preservação do meio ambiente;
- Viabilizar a formação continuada do corpo docente;
- Redimensionar ambientes de aprendizagem, tornando-os seguros, lúdicos e acolhedores;
- Propor a adaptação do currículo, garantindo ações pedagógicas que contemplem o lúdico e a adoção de estratégias didáticas adequadas;
- Incentivar o acesso permanente da família, objetivando a frequência escolar do estudante, estimulando à participação nas atividades escolares;
- Adotar estratégias diversificadas de ensino para atender às demandas escolares;
- Formar leitores eficientes nas diferentes linguagens (PP, 2005, p.10 -11)

Outro aspecto relevante é a clareza com que dispõe das funções e atribuições do diretor, das diferentes coordenações, da administração, do psicólogo organizacional, dos professores, do psicopedagogo e dos direitos e deveres dos estudantes.

Nestes aspectos, destacamos que a escola não dispõe de orientação educacional e tem nas atribuições da Pastoral Escolar um diferencial que permite o acompanhamento dos estudantes e das famílias, orientando-os nos projetos de vida e nas possíveis dificuldades. A Pastoral se evidencia como força motriz de todo o pedagógico. Cabendo a ela o desafio de superar o conflito entre a confessionalidade e as áreas de conhecimento, principalmente no que tange à disciplina do ensino religioso, presente na base curricular da instituição.

Na Proposta Pedagógica, a Pastoral Escolar aparece, claramente, como o setor que fomenta a promoção e sustentação identitária do caráter confessional da escola e que é a razão pela qual muitas famílias a escolhem como a *sua escola*.¹⁰⁹ Aqui reside um diferencial que, também, afronta o neoliberalismo e ajuda a sustentar a identidade e fidelidade histórica da instituição.

Ao serviço de psicopedagogia, na análise das atribuições, aparece muito forte a preocupação com o processo de ensino aprendizagem. Funciona como recurso de apoio ao estudante, ao professor e à família.

Destacamos o caráter preventivo implícito de maneira geral no serviço oferecido. Não faz menção ao serviço de orientação educacional que parece ser distinto e diluído, em muitos aspectos, na pastoral e não neste serviço de apoio psicopedagógico. Diante do exposto, podemos constatar que, na análise do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica da escola Menino Jesus, identificamos a fidelidade identitária aos princípios históricos da instituição mantenedora. Eles se configuram de maneira clara e fundamental no conteúdo dos documentos.

O PPP é o fundamento teórico da Proposta Pedagógica da escola e revela como se manifesta a identidade, os princípios, visão e missão Notre Dame na prática cotidiana da Escola Menino Jesus.

¹⁰⁹ Referência à descoberta feita na análise de alguns informativos, onde encontramos um slogan utilizado por muito tempo: *Essa escola é a sua escola*.

3.6 A GESTÃO DA ESCOLA: ELEMENTOS DE CONTRADIÇÃO?

Importante observar que em tempos de modernidade neoliberal, a escola foi obrigada a tomar novos rumos na prática administrativa. Para sobreviver ante a forte e avassaladora crise imposta pelo sistema capitalista, a escola adotou políticas de gestão organizacional adaptada à nova realidade. Isto aparece bem forte no PPP, especialmente na segunda parte da redação, que aborda a gestão administrativa, gestão de pessoas e gestão pedagógica.

Sobre a Gestão Administrativa, o PPP afirma que a Rede se concretiza afirmando-se como geradora de responsabilidades individuais e coletivas, disciplinares e financeiras com vistas ao processo participativo das tomadas de decisões e na execução das deliberações. Dinamiza os mecanismos legais e institucionais da organização e desencadeia a participação da comunidade na elaboração de políticas, no planejamento e na definição do uso de recursos e necessidades de investimento (2005, p.26).

Administrativamente a Rede Notre Dame tem as seguintes orientações estratégicas:

- a) mobilização de todo corpo gerencial: irmãs e demais profissionais;
- b) formação de lideranças;
- c) dinamização do Projeto Político-Pedagógico - PPP;
- d) manutenção e expansão da Rede de Escolas Notre Dame;
- e) consolidação da marca Notre Dame;
- f) gestão do conhecimento.

Nas políticas administrativas, destacam-se as políticas financeiras, sociais, de expansão e educacionais. A incorporação dos conceitos neoliberais é visível nos termos: *expansão* da Rede, *marca* Notre Dame, *gestão* do conhecimento...

Em seguida, o documento trata da Gestão de Pessoas, que é entendida como a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais como individuais. Assim, segundo o PPP (p.29), o desempenho depende da contribuição das pessoas que a compõem, bem como de sua organização e capacitação num ambiente de trabalho organizacional adequado.

Segundo PPP, as atribuições dos profissionais vêm descritas no Regimento Escolar e no Manual Geral da Instituição e são exercidas conforme os mesmos. Chama a atenção para considerar:

1. análise e descrição de cargos;
2. recrutamento e seleção de pessoal;
3. admissão de candidatos selecionados;
4. ambientação e integração de novos profissionais;
5. avaliação de desempenho dos profissionais;
6. capacitação e desenvolvimento de pessoas (PPP, 2005, p.29).

Segundo o entendimento expresso no PPP, as políticas de gestão de pessoas funcionam como parâmetros ou orientações que facilitam a tomada de decisões pelo gestor. Essas políticas procuram refletir e interpretar seus objetivos e seus desafios e estabelecem limites ao planejamento estratégico desenvolvido.

Partindo disto, identificamos na PP, referências sobre as funções e atribuições sempre remetendo a regulamentação à mantenedora. Algumas funções e atribuições estão descritas. Entre elas: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, administrador, psicólogo organizacional, coordenação de curso ou segmento, coordenador da pastoral escolar, professor e psicopedagogo. Além disto, descreve os direitos e deveres dos estudantes, regulamenta o Conselho de Classe, descrevendo o objetivo e as atribuições de quem é membro: diretor, coordenador pedagógico, coordenadores, professores e estudantes ou representantes de turma.

Sobre a captação e fidelização de profissionais, o PPP, diz que isto é feito mediante a análise de currículos, entrevistas ou indicações. Um aspecto que chamou a atenção é quando diz:

A fidelização dá-se mediante a adesão à Missão, aos Princípios e à Visão da instituição. O profissional identifica-se com o Projeto Institucional e aplica suas competências para a consecução dos objetivos estratégicos da Rede. A fidelização dos seus líderes e profissionais é o segredo para sua relevância social e cultural, para o sucesso, continuidade e realização da missão.(PPP, 2005, p. 29)

Analisando melhor, se a fidelização acontece na medida em que os funcionários aderem à missão, aos princípios e à visão e se identificam com o projeto institucional, concordamos que, mesmo sendo uma metodologia neoliberal aplicada nesta estrutura de gestão, fica clara a necessidade de serem as pessoas comprometidas com o projeto humanista

da escola. Daí a afirmação de que a essência da instituição, pode se manter intacta, apesar dos possíveis conflitos que possam aparecer mediante tal estrutura organizacional.

O desenvolvimento e a capacitação de pessoal, também, são contemplados com políticas que possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes. Entre os princípios aparece a metodologia participativa e do *encosto*.¹¹⁰ Esta é mais uma estratégia que pode revelar o caráter humanitário da essência deste trabalho e, ao mesmo tempo, traz implícito o caráter conflituoso do afrontamento capitalista/fordista¹¹¹. (PPP, 2005, p.29).

Em relação aos profissionais do ensino, o PPP, afirma que fazem parte deste grupo, todos aqueles que estão envolvidos diretamente no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o direito de aprender confunde-se com o direito à vida e realça o desafio de construção da autonomia do ser humano (DEMO, 2004, p.9). O profissional do ensino, inserido no espaço cultural e pedagógico da escola, é o mediador da construção do conhecimento. Reafirmando os pressupostos, sugere que o perfil exigido é o mesmo que está descrito na parte inicial (primeiro capítulo) da proposta.

O caráter humanista aparece também na referência sobre os profissionais dos serviços de apoio que, diz:

Entendemos os profissionais dos serviços de apoio como parte do grupo que educa na escola. Daí sua caracterização como sendo educadores, conforme consta neste documento. Eles atuam nas atividades de apoio, cuidam do ambiente da instituição e zelam pela conservação do patrimônio. Exercem sua missão em sintonia com a administração e direção, integrando a comunidade educativa e contribuindo na formação integral do educando. Por meio de sua ação consciente e responsável, refletem, engrandecem e divulgam a imagem da Rede Notre Dame (PPP, 2005, p.30).

Esta afirmação revela a visão educacional fundamentada na prática cotidiana, fruto de processos de convivências e testemunhos. Considerar todos os funcionários como educadores é diferente da educação vista de maneira factual, restrita e quantitativa como propõe o sistema

¹¹⁰ Aprender junto com os outros. Colocar quem não sabe para aprender, encostando em quem sabe ou ao contrário: colocar quem sabe fazer junto com quem não sabe para ensinar a fazer.

¹¹¹ O Fordismo é um modelo de Produção em massa que revolucionou a indústria automobilística na primeira metade do século XX. Idealizado pelo empresário estadunidense Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company. O Fordismo teve seu ápice no período posterior à Segunda Guerra Mundial, nas décadas de 1950 e 1960, que ficaram conhecidas na história do capitalismo como Os Anos Dourados. Entretanto, a rigidez deste modelo de gestão industrial foi a causa do seu declínio.

neoliberal ao sugerir a estrutura organizacional comum. Nesta estrutura, por causa da essência teórica, não há espaço para a pobreza do ensino bancário proposto pelo neoliberalismo.

Em seguida, ainda dentro do tema: Gestão de Pessoas, com o mesmo caráter afirmado até aqui, fala do educando e da comunidade considerando a diversidade de elementos educacionais e culturais que precisam ser valorizados e socializados na escola (PPP, 2005, p.30). Contemplando a essência humanista da proposta e a responsabilidade da escola com isto, o PPP afirma:

A interação efetiva com a comunidade acontece por meio de ações solidárias e de um processo de educação com base nos valores humanos e cristãos. É responsabilidade da Escola Notre Dame criar mecanismos que assegurem um bom relacionamento e comunicação entre escola-educando-família-comunidade (comunidade educativa). Nesse relacionamento serão contemplados as necessidades, os desejos e as expectativas do grupo, tendo como referencial os princípios educacionais da Rede de Educação Notre Dame. As políticas de desenvolvimento e capacitação de pessoas correspondem a um planejamento articulado nos níveis de desempenho estratégico, tático e operacional da instituição. Nesse sentido, conhecer esse processo e propiciar o desenvolvimento de pessoas é o maior desafio da Rede Notre Dame (PPP, 2005, p.30).

Assim, o PPP, continuando na fidelidade aos pressupostos, nesta parte, fundamenta ainda as políticas de desenvolvimento e capacitação de pessoas, contemplando: gestores administrativos e pedagógicos, os demais profissionais da Rede, as políticas de convivência, as políticas de participação.

O PPP (2005, p.31) diz, ainda, que a gestão da Rede Notre Dame mantém o foco na qualidade do trabalho participativo, na formação de lideranças, no bem-estar das pessoas, no caráter multifuncional, na educação continuada, no desenvolvimento e avaliação por competências. Adota um conjunto de políticas que envolvem programas de aprendizagem e programas de desenvolvimento de competências essenciais à organização.

a) programas de aprendizagem:

- participação em cursos de extensão, seminários, simpósios, congressos;
- pesquisa;
- aprendizagem corporativa;
- e-learning corporativo;

- gestão do conhecimento;
- formação tecnológica;
- formação cultural e atualidades.

b) Programas de desenvolvimento de competências essenciais à organização:

- desenvolvimento organizacional por metas;
- competências.

Ao mesmo tempo em que o PPP afirma o desenvolvimento e avaliação por competência, esclarece que entende por competência a capacidade de quem conhece a ciência de sua área de atuação, tem habilidade em usar este saber na prática e desenvolve relações de qualidade. Nestes aspectos é possível visualizar o caráter neoliberal confundindo-se com os princípios humanistas. O fato de instituir a avaliação por competência é entendido como uma estratégia neoliberal que pode confrontar a concepção fundacional. A gestão de pessoas focada em estratégias que se utilizam de conceitos de qualidade e competência incorre na tendência de ter os funcionários como recursos humanos para alcançar devidos fins e não como sujeitos de um processo que visa o caráter qualitativo fundamentado na humanidade inerente aos princípios.

Esta contradição, presente na linguagem, revela que é preciso muita clareza dos gestores e diretores, pois eles podem ficar imersos em conflitos e tensões procedentes da concepção contraditória. Os trabalhadores contratados pela instituição, considerando os princípios humanistas focados pelo processo, não são recursos humanos, são colaboradores de um processo que não é tecnicista, treineiro, focado em resultados quantitativos, mas é focado na qualidade das relações que se estabelecem na busca de resultados que podem, sim, ser quantitativos também, mas não só. Há muitos indicativos que não correspondem à lógica dos indicativos técnicos da proposta neoliberal, mas se explicam na lógica humanista fundacional.

O paradoxo¹¹² existe, porém, considerando a análise do conteúdo essencial do PPP que transcende à linguagem utilizada nesta parte da redação, apesar do conflito, podemos afirmar

¹¹² Pensamento, proposição ou argumento que contraria os princípios básicos e gerais que costumam orientar o pensamento humano, ou desafia a opinião concebida, a crença ordinária e compartilhada pela maioria.

que a Rede Notre Dame vem garantindo a subsistência do princípio colaborativo em detrimento aos conceitos neoliberais. Esta afirmação tem como base alguns dizeres da comunidade que aparecem na avaliação institucional e serão abordados, a seguir, no 3.9. Assim, estes termos neoliberais parecem mais uma espécie de bricolagem externa e organizacional. A base do conteúdo sobre as políticas adotadas revela outra essência. Destacamos o conteúdo sobre as políticas de participação que trazem a clareza identitária quando diz:

A Rede Notre Dame entende por políticas de participação as diretrizes que o ser humano aprende enquanto pensa, sente, compartilha, comunica, faz saber, participa nas informações como oportunidade de transformar esses inputs em conhecimento, gerando e agregando valores. As políticas de participação garantem a comunicação e o relacionamento entre diferentes processos, de modo a estimular o desempenho das pessoas que compõem a instituição e de alçá-las a um nível superior de produtividade, qualidade, inovação, sinergia, voluntariado e responsabilidade social. As responsabilidades são compartilhadas. A gestão é integrada e a Rede Notre Dame assume ser um sistema vivo feito de pessoas (PPP, 2005, p. 33).

Tomando isto como referencia, no quadro abaixo, apresentamos os aspectos marcantes que podem gerar tensões por serem característicos de visões ou sistemas dispares.

Termos que lembram o sistema neoliberal	Termos comuns no sistema humanista
Rede Agregando valores Processos Desempenho Nível superior de produtividade Qualidade Inovação Sinergia Voluntariado Responsabilidade social. Gestão integrada Sistema Competências Recursos humanos	Notre Dame Protagonismo Transformação social Valores As políticas de participação Comunicação Relacionamento Processos Sinergia, voluntariado e responsabilidade Responsabilidades compartilhadas. Assume ser um sistema vivo feito de pessoas Colaboradores

Quadro 8: aspectos que podem gerar tensões entre os sistemas

Estes termos ou expressões não são de uso exclusivo de um ou de outro sistema. Porém, são conceitos que tem um caráter próprio, sustentam paradigmas diferenciados a partir da visão ideológica referida. Esta comparação ajuda a perceber o potencial conflituoso que reside na proposta pedagógica. A combinação de elementos humanistas que perpassa e fundamenta toda a proposta da instituição, junto com as ferramentas de gestão estratégica

neoliberal que entram de maneira subsidiária na prática da direção escolar da Escola Menino Jesus, podem ter feito com que, paradoxalmente, a escola voltasse a estar lotada de alunos. Assim, fica claro que a racionalidade instrumental entra na gestão, mas não é o fator determinante da proposta da escola que, apesar da tensão contínua, conserva a sua essência humanista. A escola sobrevive fazendo frente a uma realidade fragmentada, procurando a sobrevivência da proposta fundamental. O fato de permanecer fiel à identidade pedagógica fundacional revela uma possibilidade de resistência que não isenta a escola da tensão, da fragmentação, da dicotomia que pode aparecer em conflitos e dilemas. Apesar de tudo isso, há fortes evidências de que a sustentação da escola provém, em primeiro lugar, da Proposta Pedagógica e não da proposta de gestão estratégica. Predominam os princípios referentes aos valores que defendem a ética e a filosofia humanista.

Quando o PPP se refere à espiritualidade do profissional Notre Dame sustenta ainda mais intensamente esta visão humanista. Sobre a espiritualidade, destacamos que o PPP, esclarece o entendimento desta dimensão como inerente à humanidade dos profissionais e lugar de aprendizagem. Isto aparece claramente quando diz:

[...] a espiritualidade dos seus profissionais se fundamenta no "ethos" antropológico pleno. Como tal, revisitamos a sabedoria ancestral dos povos e nos colocamos na escola de uns e de outros. Fazemo-nos aprendizes e aprendentes. Assumimos contribuir na construção de um novo ethos, que permita uma nova convivência entre os homens, com os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica - ethos esse que propicie um novo encantamento em face do universo complexo das relações que sustentam todos e cada um dos seres da rede da vida. Valores como escuta, respeito, esperança, diálogo, fé, oração, amor, cuidado, abertura ao transcendente, solidariedade, ética, anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo, justiça e bondade são alguns marcos indicativos do caminho da vida, no qual os diferentes, os pobres e marginalizados tenham assento (PPP, 2005, p. 33).

Destacamos os valores apresentados como diferenciais básicos da proposta. A dimensão confessional aparece quando diz que a espiritualidade do educador Notre Dame fundamenta-se numa profunda experiência de que Deus é bom, de que é Pai e Mãe, e quer que tenhamos “vida e vida em abundância” (Jo 10,10) (PPP, 2005, p. 33).

A fundamentação do princípio da bondade passa pela seguinte colocação:

O profissional Notre Dame, vivenciando a experiência de que Deus é bom, entende a educação como um compartilhar da bondade de Deus, contribuindo para a plena dignidade do ser humano. Cultiva sua espiritualidade, realizando sua missão de pessoa, de cristão e de profissional, com forte sentido de time (Mc 1,35; 6,46; 14,32-

42). Tem, em consequência, um claro projeto de vida, no qual servir ao outro através de sua ação educativa, motivado por sua fé no bom Deus e nas pessoas, faz toda a diferença e agrega valor no mundo pessoal, profissional e cristão na comunidade em que vive e atua (PPP, 2005, p. 33).

A idéia de trabalho em equipe, somando forças na coletividade, é um diferencial evidente também na PP da Escola Menino Jesus. A insistência na espiritualidade Notre Dame tem um caráter diferenciado e deve aparecer na postura dos profissionais que atuam como educador cooperativo, parceiro e participante.

A fé cristã, como fundamento junto com o paradigma do profissionalismo e da esperança libertadora, aparece quando afirma que é em Jesus Cristo Mestre que o profissional Notre Dame encontra seu modelo e inspiração. O Mestre constitui-se em paradigma em que cada educador pode se espelhar. A espiritualidade do educador Notre Dame é, por isso, segundo o PPP, libertadora de toda a opressão.

A afirmação da identidade confessional não impede a abertura para o diálogo interreligioso, o respeito para com as diferentes manifestações religiosas aparece implícito quando afirma:

Respeitando a diversidade cultural e confessional, o educador Notre Dame católico sabe que a participação na vida comunitária da Igreja é fonte de fraternidade, de pão e de comunhão (At 2,42-47). Maria, Mãe da Igreja, é a "boa e terna Mãe" que abençoa e acompanha a missão educacional. E, por isso, o profissional Notre Dame a venera, respeita e invoca (Lc 1, 45) (PPP, 2005, p.33-34).

Com esta colocação percebemos o rigor e coerência com os pressupostos e com os princípios históricos da instituição. Na PP da escola, este conteúdo está explícito, inclusive, conforme já citamos no objetivo e nos valores afirmados implicitamente em toda a redação.

Em 4º lugar, o PPP da Rede Notre Dame trata da gestão Pedagógica, que já trouxemos presente anteriormente. Porém, queremos destacar que nestes títulos/nomenclaturas aparece o caráter próprio do sistema administrativo neoliberal. A própria palavra gestão¹¹³ é fruto do paradigma neoliberal que em outros tempos ou outros sistemas tem caráter diferente. Porém, na essência fundamental permeia a proposta das fundadoras e dos princípios humanistas,

¹¹³ Geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo. (CURY, 2002)

garantindo que o diferencial não seja o planejamento estratégico, mas, sim, a educação fundamentada nos princípios humanistas.

É possível identificar na prática cotidiana da escola certa tensão gerada por esta contradição que faz retomar continuamente o sentido e diferencial primeiro. A mudança na gestão levou à adoção de práticas contraditórias, permeadas por um modelo estratégico que tem a ver com a proposta neoliberal. Apesar da tensão e contradição entre os fundamentos humanistas e as estratégias de gestão neoliberal, a escola está completamente lotada e com listas de espera por vagas. Na essência do discurso das famílias que procuram vagas ou que estão na escola, está implícita a procura pela educação humana. O grande sentido existencial da escola está na proposta pedagógica que prima pelos valores como já vimos na análise.

O fato de haver grande procura pela escola nos leva a afirmar que os pais não querem, simplesmente, instrução¹¹⁴ querem educação formativa-formação humana. Também não procuram pela estrutura organizacional neoliberal que a escola assumiu para sobreviver. Isto eles podem encontrar em outras escolas que são muitas espalhadas pela região. O diferencial perseguido pelas famílias passa pela qualidade da essência pedagógica que visa, além do conhecimento, a formação integral dos estudantes¹¹⁵.

Aliás, sabemos que o momento histórico educacional em que estamos inseridos caminha por uma estrada um tanto escura e não sabemos bem o que vai acontecer. Porém, na nossa convicção, a escola que colocar seu diferencial somente no marketing ou no sistema de gestão, tende a ter poucas chances de sobreviver. Educar não é como fabricar produtos. Educação não se encontra pronta no balcão da tesouraria ou da secretaria, nem está disponível, na mesa da direção ou da coordenação da escola. Educação se faz no cotidiano da relação respeitosa e recíproca do cotidiano da escola em relação com a família, com a comunidade, com os outros diferentes espaços sociais e individuais que se transformam em lugares sagrados para o encontro com o saber e o conhecer.

O exemplo da Escola Menino Jesus, pelo menos até aqui, demonstra que o que diferencia uma instituição é a qualidade pedagógica, a formação humana, o primor pelos

¹¹⁴ Termo que tem sua origem no início da República. Ligada ao Ministério da Saúde e Instrução Pública, o Estado mantinha a Secretaria da Instrução Pública com a função de organizar as escolas que dentro da lógica republicana deviam transmitir ou repassar o conhecimento.

¹¹⁵ A formação feita considerando as “falas” dos pais apresentadas na p. 142 e 143.

valores da solidariedade e da justiça. Mesmo com limitações a escola permanece com o desafio de manter-se viva, humilde, participativa, acolhedora, aberta para a aprendizagem e livre das amarras de políticas públicas que engessam ou caracterizam o processo educacional como fim quantitativo, sem valorizar o processo pedagógico como o grande meio de intervenção qualitativa para formar gerações mais solidárias e marcar a história da humanidade, fazendo frente à dominação excludente e marginalizante.

A escola é lugar privilegiado de encontros. Nesta afirmação supomos a escola como lugar cheio de graça (gratuidade) que perpassam o encontro das pessoas consigo mesmas, com os outros, com a natureza (sistema vivo e integrador) e com o transcendente. Neste sentido, identificamos na Escola Menino Jesus fortes elementos que revelam a convivência, os valores e a ética humanitária. O PPP e a PP da escola possuem o caráter qualitativo inerente aos princípios históricos Notre Dame onde os valores da coletividade permeiam e potencializam a prática educativa.

3.7 A ESCOLA MENINO JESUS: LIMITES E POSSIBILIDADES A PARTIR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE

Como já mencionamos o sistema de gestão organizacional da instituição, precisou ser redimensionado em função das fortes ameaças trazidas pelo sistema neoliberal. No ano de 2002, considerando a necessidade de sobrevivência da Rede Notre Dame e de suas unidades escolares, inclusive a Escola Menino Jesus, diante do poder avassalador do Neoliberalismo, decidiu rever práticas para sobreviver. A amargura de ter que fechar algumas escolas, não impediu a ousadia de se colocar a caminho para viabilizar o que é possível, sem *abrir mão* da essência fundante. Entre as perguntas que as irmãs dirigentes da mantenedora e das escolas da época se fizeram, foram: O que fazer? O que temos que conservar e o que podemos mudar? Qual é a essência da Rede Notre Dame? Qual é o sentido de uma escola Notre Dame? A quem servimos?

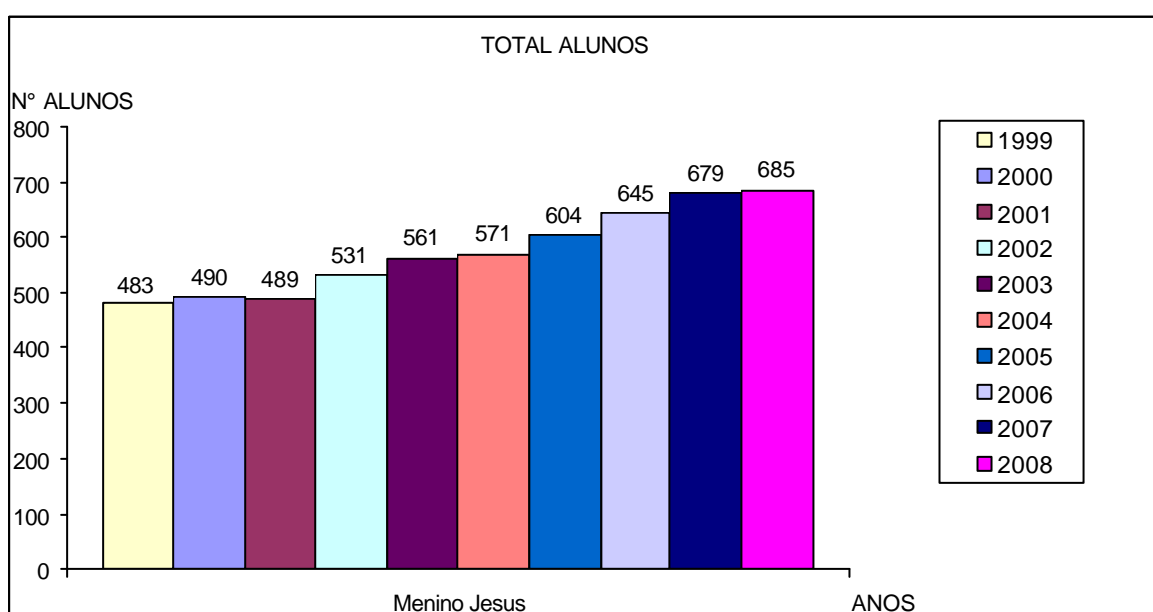
Na busca de respostas teve início um processo de gestão escolar diferente de todos os que haviam sido feitos até o momento. Servindo-se de consultores com prática mais voltada para a sobrevivência econômica, dentro do sistema neoliberal, decidiu-se rever o *fazer*

administrativo e fortalecer a essência pedagógica humanista das escolas como estratégia para manter ou definir o fechamento do restante das escolas da rede.

A nova redação do Projeto Político Pedagógico, aqui analisado, foi concluída em 2005 e é fruto de discussões intensas e de muito estudo feito a partir de decisões dentro da nova maneira de gestão escolar. Junto com as discussões e estudos que deram origem à nova redação do PPP, também se fez, na Rede e em cada escola, um estudo dos cenários, identificação de forças, fraquezas, ameaças e oportunidades, que com métodos apropriados ajudaram na definição dos projetos estratégicos da Rede e dos projetos estratégicos das unidades escolares.

Apesar da tensão, da insegurança e da transformação, em muitos casos, forçada que isto gerou na prática de todas as escolas, olhando para a Escola Menino Jesus, podemos identificar elementos que foram cruciais para a retomada do vigor. Os projetos estratégicos, que apresentamos no primeiro capítulo, deram impulso novo. Foram elaborados a partir de um processo participativo e constantemente avaliados.

A aceitação da comunidade é evidenciada, também, no aumento do número de alunos refletido no quadro comparativo:



É interessante ressaltar que a Escola Menino Jesus passou a considerar a necessidade de sobrevivência revendo a gestão administrativa, porém, nesta pesquisa podemos perceber que seu diferencial não mudou. Continuou sendo a proposta fundamentada nos valores humanista implantados desde o princípio da história Notre Dame, de maneira que, o fundamento da escola não é a gestão estratégica, não é a partir dela que faz o caminho primeiro. São os fundamentos humanistas que norteiam a prática pedagógica e que os próprios pais procuram encontrar na escola. Esta é a grande diferença que parece ser a principal constatação que merece destaque.

Os pais procuram na escola os valores cristãos, a educação religiosa e a proposta pedagógica. A partir disso, retomando o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Rede Notre Dame vemos claramente que ele é dividido em quatro partes importantes. A primeira parte sobre a identidade político-pedagógico (da p. 13 até a p.25) está garantindo a essência Notre Dame e a Escola Menino Jesus assume esta posição que se revela no caráter qualitativo de toda a proposta pedagógica. É nos pressupostos e nos marcos teóricos inerentes às referidas páginas que a Escola Menino Jesus fundamenta a sua prática.

De maneira geral, consideramos os aspectos apresentados até aqui suficientes para revelar a fidelidade identitária Notre Dame da escola e as razões e a maneira como ela subsiste ao sistema neoliberal, continuando como uma escola muito valorizada pela comunidade e muito procurada pelas famílias. Esta afirmação é feita a partir da observação das listas de espera pelas vagas disponíveis.

3.8 A VISÃO ESTRATÉGICA DA REDE NOTRE DAME E A ESCOLA MENINO JESUS

A Visão da Rede, refletida na escola e validada na retomada do planejamento estratégico para os anos 2008 até 2012, reafirma o que vinha sendo pensado até aqui e está colocado no PPP da Rede e na PP da Escola Menino Jesus.

A disposição é: ser uma rede de escolas comprometida com uma educação sem fronteiras, com profissionais qualificados e espaços de socialização e interação de saberes. Analisando melhor os argumentos que justificam esta visão, destacam-se alguns aspectos: a

organização em rede, a educação sem fronteiras, atributos para profissionais qualificados e para espaços de socialização e interação de saberes.

Organizar-se em rede é um componente da visão que traz em si a prevalência da identidade Notre Dame e benefícios decorrentes. Quanto à identidade, está expressa na missão, nos princípios, na visão, no PPP - Projeto Político-Pedagógico e em outros documentos. Ser uma rede significa ser um grupo solidário e implica em trabalho unido, integrado de e em todas as escolas. Demanda a criação do novo nos espaços vazios da rede e em criar o novo onde existem nós já saturados. Isso resulta em benefícios e em vantagens competitivas para toda a rede, advindas desta forma de estruturação. Comprometer-se com uma educação sem fronteiras significa ultrapassar limites geográficos, metodológicos, científicos, religiosos, étnicos, sociais e outros. Tal concepção traz no seu bojo a visão de um mundo virtualmente globalizado, com as suas conseqüências empresariais e pedagógicas. Em particular, inclui a procura e a análise de novos espaços geográficos com potencial para acolher escolas da rede Notre Dame.

A visão da rede de educação Notre Dame define profissionais qualificados como pessoas que têm um compromisso pessoal com a qualificação permanente, capazes de contribuir no aprimoramento pedagógico e administrativo da escola. Profissionais que sejam bons comunicadores, com domínio básico da compreensão leitora, da norma culta da língua portuguesa e das tecnologias digitais acessíveis. Profissionais capazes de trabalhar em equipe, usuários das múltiplas linguagens, com enfoque plural, empreendedores, em comunhão com o PPP e a espiritualidade do profissional Notre Dame. Os espaços de socialização e interação de saberes pressupõem a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a centralidade da construção de competências. Os espaços incluem ambientes digitais virtuais coordenados por profissionais da educação, que têm nas tecnologias mais um recurso para a educação plural, concretizando o sentido de rede (Posicionamento sobre a Visão institucional, elaborado em maio de 2008).

Percebemos claramente que há uma contraposição assídua implícita na visão e na missão Notre Dame, que ela se articula diante das exigências do neoliberalismo. Sem perder a identidade, a Escola Menino Jesus assume sua posição dando sentido e resistindo com dignidade aos fortes desafios impostos.

Assim, confirma-se, apesar da linguagem, em alguns momentos, ser neoliberal e gerar tensões, a disposição e o caráter qualitativo da proposta expressa na visão da rede e concretizada na Escola Menino Jesus.

Considerando estas colocações podemos associar, por exemplo, às razões de a escola adotar projetos estratégicos. Esta linguagem é capitalista, entendível no mundo do mercado neoliberal. Esta realidade parece não ter volta imediata, pois, diante de tantos desafios, a escola não pode ficar alheia sob o risco de não dar conta da sobrevivência. Buscar saídas para sobreviver na história é crucial. O que pode fazer diferença está no conteúdo que caracteriza os projetos. Esta constatação pode ser feita analisando os objetivos dos projetos da escola. Eles são elaborados a partir do currículo da escola e dos projetos estratégicos da Rede Notre Dame.

Em 2002, como já foi citado no capítulo 1, a partir da *avaliação institucional*¹¹⁶ (prática exercida anualmente), a escola elaborou cinco grandes projetos estratégicos. Anualmente, estes projetos¹¹⁷ foram sendo reestruturados de maneira que alguns se transformaram em rotinas¹¹⁸ e sustentam a prática institucional. Atualmente, a escola mantém quatro grandes projetos estratégicos que são constituídos como objetivos que apresentamos a seguir:

Projeto estratégico	Objetivos – alguns
Cuidando da Vida	Promover a educação para o cuidado da vida do planeta, do outro e de si, sensibilizando para a importância das atitudes ecologicamente corretas. - Formar cidadãos críticos-reflexivos, cooperativos. - Zelar para que a prática dos valores cristãos e éticos seja observada nas relações cotidianas. - Incentivar os estudantes para prática de esportes. - Aprender a conviver com a diversidade.

(Continua...)

¹¹⁶ A avaliação institucional incide sobre o processo de todo sistema da organização educacional da Rede de Educação Notre Dame. O mesmo critica (reflete criticamente) as ações pontuais, propõe novas alternativas, orienta (pensa, reflete) novas metas e práticas, impulsiona para a atitude e a ação transformadoras e direciona para outras políticas e estratégias.

Tem por objetivo verificar as condições de funcionamento da instituição e executar o Projeto Político-Pedagógico - PPP, que contempla objetivos, metas e ações da organização. (PPP, 2005, p. 28)

¹¹⁷ Projeto tem data de início e fim.

¹¹⁸ Deixaram de ser projetos - Já fazem parte da rotina escolar, se transformaram em processos rotineiros.

(...continuação)

Projeto estratégico	Objetivos – alguns
Capacitando para a Excelência Pedagógica - Formação Continuada ¹¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> Oportunizar o aprofundamento da mística, das relações pedagógicas de rede e da excelência pedagógica Notre Dame. -Fortalecer a excelência pedagógica. -Desenvolver processos que incentivem a produção e socialização do conhecimento científico. -Fortalecer a cultura da inovação. -Utilizar novas tecnologias. -Nutrir a mística e a espiritualidade da Rede Notre Dame.
Compreensão Leitora	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o entendimento da compreensão leitora nas múltiplas expressões da linguagem e em todas as áreas do conhecimento - Perceber símbolos e gestos enquanto forma de comunicação; - Fomentar o entusiasmo pela pesquisa. - Perceber a diferença entre os gêneros textuais. - Estimular a criatividade artística e o hábito da leitura. - Analisar filosoficamente o papel da liderança, do poder e da inteligência no processo formativo do ser humano.
Modernização do espaço físico	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir a permanência dos alunos. - Promover o ingresso de novos alunos. - Valorizar a beleza estética. - Modernizar a estrutura física da Escola - Melhorar e adequar os espaços físicos já existentes. - Melhorar e ampliar os espaços esportivos. - Acompanhar a concorrência.

Quadro 9: Projetos Estratégicos da Escola MJ

A partir destes projetos, ligados à Proposta Pedagógica, a escola se movimenta. Considerando os aspectos qualitativos contidos no Projeto Político Pedagógico da Rede e, principalmente, na Proposta Pedagógica da Escola Menino Jesus, podemos afirmar que eles respondem de maneira qualitativa à grande meta nesta pesquisa: identificar como a escola está fazendo frente e/ou subsistindo aos princípios neoliberais, dando vida aos princípios humanizantes inerentes à identidade Notre Dame e mapear os desafios da educação ND, suas possibilidades e limites, no contexto contemporâneo marcado pela lógica de mercado da globalização que confronta diretamente com os princípios humanistas.

¹¹⁹ Tem como foco a formação dos educadores. Por ser um dos temas recorrentes da contemporaneidade educacional e que, tudo indica, pode ser uma das principais razões da diferenciação da escola, pela sua amplitude e importância, não será abordada neste estudo. Futuramente, pretendemos, tomar este assunto como fonte principal de pesquisa e argumentação, já que, está se reunindo material para a pesquisa específica.

3.9 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: AS VOZES DA COMUNIDADE

No final do ano de 2007, foi realizada uma abrangente avaliação institucional junto aos pais, alunos, funcionários e professores da comunidade educativa da escola Menino Jesus. Esta pesquisa incluiu um número expressivo de participantes e traz implícita, além de indicativos qualitativos, muitos elementos quantitativos que, aliados ao rigor metodológico, permitem a utilização dos dados nesta pesquisa para ilustrar concretamente o que foi apresentado anteriormente neste capítulo.

A Avaliação institucional focalizou, de maneira separada, o Projeto Político Pedagógico, o Ensino Aprendizagem (nos diferentes níveis e disciplinas), os Serviços e a Estrutura Física. Investiu na divulgação e conseguiu uma participação suficiente para identificar e mapear sua real situação frente à comunidade. Todos os pais, estudantes aptos a participarem (de 4ª série em diante), funcionários e professores, receberam através de correspondência, uma senha que, permitia o acesso ao formulário de avaliação disponível no site da escola. Vale ressaltar que pensando na segurança e na fidedignidade do trabalho, o sistema permitia uma única entrada de maneira que ninguém poderia participar mais de uma vez e não havia como acessar ao relatório geral.

É preciso esclarecer que, as quatro grandes áreas avaliadas, por convenção, foram chamadas de Dimensões. Conforme já descrevemos, as Dimensões eram: Projeto Político Pedagógico, Ensino Aprendizagem (separados por níveis), Estrutura Física e Serviços. A partir destas dimensões foi listada uma seqüência de itens que detalhava a Dimensão com a preocupação, também, do entendimento da comunidade. Estes itens foram chamados de Quesitos.

Em cada Dimensão e nos Quesitos, de diferentes maneiras, os participantes puderam se manifestar escolhendo: *satisfeito, muito satisfeito, nem satisfeito nem insatisfeito, insatisfeito, muito insatisfeito, desconheço.*

No final, tinham um espaço chamado de *Questão Livre*. Nela poderiam escrever o que quisessem fazendo suas observações em relação à escola.

Vale ressaltar que, através da tecnologia utilizada, é possível interpretar de diferentes maneiras os dados coletados transformando-os em indicativos para diferentes necessidades de leitura. O acesso ao relatório geral continua sendo feito, internamente, pela direção, todos os professores e funcionários que, com assessorias, constituíram grupos de estudo e utilizam os indicativos para a retomada do projeto estratégico da escola, estudos pedagógicos, direção e planejamento geral.

Escolhemos alguns quadros demonstrativos suficientes para esclarecer o objetivo do nosso estudo. O que não esgota as possibilidades de amplitude do trabalho, mediante a senha de acesso que pode ser disponibilizada conforme interesse e autorização da direção.

Com este esclarecimento acreditamos ser possível interpretar os indicativos apresentados.

Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus			
Papel	Completas	Aptos (Total)	%
Aluno	296	309 (616)	95,7929
Pai	260	691	37,6266
Gestor, Professor, Funcionário	47	66	71,2121







Quadro 10: participantes da pesquisa

A tabela acima permite a confirmação da expressiva participação da comunidade escolar. Foram 95,79% dos estudantes aptos que avaliaram a escola, dos pais 37,21% e funcionários 71,21%. Os indicativos revelam que os estudantes, pais e funcionários do Menino Jesus participaram intensivamente.

Apresentando parte da análise da avaliação institucional, queremos demonstrar com dados quantitativos, a satisfação da comunidade, em relação à Proposta Pedagógica e a fidelidade identitária aos princípios fundacionais da instituição, manifestos na prática da escola MJ e identificados implicitamente em toda a Avaliação Institucional e de maneira mais evidente na dimensão do *Projeto Político Pedagógico* e do *Ensino Aprendizagem*. O estudo se limitou a analisar melhor somente as referências ligadas à dimensão do PPP e do Ensino

aprendizagem por serem ligados diretamente ao foco da pesquisa. Da dimensão dos Serviços e da estrutura física, apresentamos somente o resultado parcial, sem priorizar a análise destes dados. É importante frisar que este levantamento possui amplas possibilidades de análise. Assim, limitaremos nossa pesquisa à observação dos dados suficientes para responder à pergunta da pesquisa que procura comprovar, agora de maneira quantitativa, o satisfação da comunidade educativa, o sucesso de uma escola humanista diante da força e do poder neoliberal. Em seguida, apresentamos:

a) Análise Frequência por Dimensão: se refere à participação da comunidade em cada uma das dimensões (PPP, Ensino Aprendizagem, Serviços e Estrutura Física) que foram avaliadas separadamente.

Resultado por Escola:		Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus		
Dimensão	Nº Respostas S + MS (a)	Nº Total Respostas (b)	% (a / b)	
1 – Projeto Político Pedagógico	10281	12854	79,9829%	
2 – Ensino Aprendizagem – Educação Infantil	961	1014	94,7732%	
2 – Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental	3965	4886	81,1502%	
3 - Serviços	10339	12618	81,9385%	
4 - Estrutura Física	6938	8742	79,3640%	
2 – Ensino Aprendizagem - Professores	464	485	95,6701%	

Quadro 11: análise de frequência por dimensão

Os itens propostos para que os participantes expressassem a sua opinião, correspondiam a um número(resposta numerada) - Peso na soma geral. A distribuição do peso na escala de satisfação foi assim constituída:

- *Muito satisfeito equivale 5,0;*
- *Satisfeito 4,0;*
- *Nem satisfeito nem insatisfeito 3,0;*
- *Insatisfeito 2,0;*
- *Muito insatisfeito 1,0;*
- *Desconheço 0,0;*

A média é resultado da fórmula que considera: $(n^\circ \text{ de respostas } 5 \times 5) + (n^\circ \text{ de respostas } 4 \times 4) + (n^\circ \text{ de respostas } 3 \times 3) + (n^\circ \text{ de respostas } 2 \times 2) + (n^\circ \text{ de respostas } 1 \times 1) \div$ pelo total de respondentes. Esta fórmula utilizada possui princípios teóricos fundamentados nas ciências econômico-administrativas¹²⁰, que, neste contexto de estudo, em vista do tempo e a demanda, nos limitamos a não apresentar. O que não dispensa a possibilidade de aprofundar em outro momento, continuando os estudos que são muito válidos. O que objetivamos neste momento da pesquisa é demonstrar com dados quantitativos, o nível de satisfação da comunidade escolar no final e 2007, ilustrando na prática, elementos já abordados anteriormente neste estudo. A partir disto, apresentamos:

b) Freqüência da Escala de Satisfação por Dimensão:







Resultado por Escola: Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus	
Dimensão	Média
1 - Projeto Político Pedagógico	4,0
2 - Ensino Aprendizagem - Professores	4,4
2 - Ensino Aprendizagem – Educação Infantil	4,3
2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental	4,1
3 - Serviços	4,1
4 - Estrutura Física	4,0
Média Geral de Satisfação	4,2

Quadro 12: freqüência da escola de satisfação por dimensão

Considerando os números na tabela acima, vale ressaltar que a nota máxima neste método, equivale à nota 5,0. Os professores foram mais bem avaliados de maneira que a média ficou em 4,4. Esta classificação é seguida pelo destaque do Ensino Aprendizagem na Educação Infantil com 4,3.

Em relação à satisfação, somando os satisfeitos com os muito satisfeitos, temos mais de 76% da comunidade que estão satisfeitos com o PPP da escola. É o que apresenta a tabela seguinte:

¹²⁰ SAMARA & BARROS. *Pesquisa de Marketing- Conceitos e Metodologia*. São Paulo: Makron Books, 1997. MALHOTRA, Naresch K. *Pesquisa de Marketing- Uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Dimensão:		1 - Projeto Político Pedagógico	
Resultado por Escola:		Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus	
Escala de Satisfação	Nº Respostas	% do Total	
5 - Muito satisfeito	3879	28,9997%	
4 - Satisfeito	6402	47,8618%	
3 - Nem satisfeito nem insatisfeito	1822	13,6214%	
2 - Insatisfeito	516	3,8577%	
1 - Muito Insatisfeito	235	1,7569%	
6 - Desconheço	522	3,9025%	
Total	13376		

Quadro 13: participantes da pesquisa – nível de satisfação

Dentro da Dimensão do PPP, temos os Quesitos (itens avaliados) que apresentamos na análise da tabela a seguir (as médias são resultado do método já apresentado):

Dimensão: 1 - Projeto Político Pedagógico	
Resultado por Escola: Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus	
Questão	Média
Incentivo à leitura	4,3
Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)	4,2
Formação para a Cidadania	4,1
Qualificação dos profissionais da Escola	4,1
Relacionamento Escola-Família-Comunidade	4,1
Práticas esportivas na escola	4,1
Estudos de recuperação (apoio pedagógico)	4,1
Sistema de Avaliação	4,1
Conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares (disciplinas)	4,1
Processo de socialização e reconstrução do conhecimento	4,1
Relacionamento professor-estudante	4,1
Unidade pedagógica entre os níveis de ensino	4,0
Desenvolvimento de projetos pedagógicos	4,0
Incentivo à pesquisa	4,0
Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola	4,0
Relação entre teoria e prática nas aulas	4,0
Utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos da Escola	4,0
Reuniões de Pais/Responsáveis	4,0
Saídas de estudo	3,9
Participação em eventos da Comunidade	3,9
Espaço para manifestações de opiniões	3,7
Utilização dos laboratórios	3,6
Média Geral	4,0







Quadro 14: análise de médias por quesitos

Dos Quesitos, destacamos a melhor avaliação atribuída ao incentivo à leitura. Isto precisa ser visto dentro do contexto dos projetos estratégicos. Lembrando que um dos projetos atuais tem como tema “Compreensão Leitora”, e entre seus objetivos está o incentivo à leitura e a formação de *leitores para sempre*. Este elemento constitui grande importância diante do que vínhamos afirmando em relação ao neoliberalismo, à identidade ND e ao desafio de se educar na contemporaneidade.

A segunda melhor Avaliação se refere Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza). Com uma nota expressiva, considerada alta, revela o sentido quantitativo de elementos que, muitas vezes, podem ser subjetivos. Porém, a comunidade escolar está confirmando que está muito presente na prática cotidiana da Escola Menino Jesus. O princípio da bondade e firmeza se escancara de maneira muito relevante e merece destaque.

Continuando, apresentamos:

a) Histograma por Escala de Satisfação:

Resultado por Escola:	Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus		
Escala de Satisfação	Nº Respostas	% do Total	
5 - Muito satisfeito	13954	30,8696%	
4 - Satisfeito	18994	42,0193%	
3 - Nem satisfeito nem insatisfeito	5051	11,1740%	
2 - Insatisfeito	1595	3,5285%	
1 - Muito Insatisfeito	1005	2,2233%	
6 - Desconheço	4604	10,1852%	
Total	45203		

Quadro 15: histograma por escala de satisfação

b) Frequência da Escala de Satisfação por Dimensão:

Resultado por Escola:	Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus						
Dimensão	Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito	Desconheço	Total
1 - Projeto Político Pedagógico	3879	6402	1822	516	235	522	13376
2 - Ensino Aprendizagem – Educação Infantil	404	557	41	12	0	6	1020

(Continua...)

(...continuação)

Resultado por Escola:	Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus						
Dimensão	Muito satisfeito	Satisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito	Desconheço	Total
2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental	1826	2139	577	207	137	493	5379
3 - Serviços	4715	5624	1473	463	343	1251	13869
4 - Estrutura Física	2929	4009	1119	395	290	2112	10854
2 - Ensino Aprendizagem - Professores	201	263	19	2	0	220	705
Total	13954	18994	5051	1595	1005	4604	

Quadro 16: frequência da escala de satisfação por dimensão

c) Análise de Médias por Quesito:

Dimensão:	2 - Ensino Aprendizagem - Professores
Resultado por Escola:	Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus
Questão	Média
Sociologia	4,5
Literatura	4,5
Língua Espanhola	4,4
Língua Portuguesa	4,4
Matemática	4,4
Biologia	4,4
Filosofia	4,4
Língua Inglesa	4,4
Educação Física	4,3
História	4,3
Arte (Educação Artística)	4,3
Química	4,3
Ensino Religioso	4,3
Física	4,3
Geografia	4,3
Média Geral	4,4

Quadro 17: análise das médias por quesito

d) **Planilha por Quesito:** com a Avaliação separada no Ensino Fundamental 1, 2 e na Educação Infantil, dos alunos e dos pais.

Dimensão:	1 - Projeto Político Pedagógico									
Resultado por Escola:	Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus									
Questão	Aluno				Pai				G.P.F.	Totais
	EI	EF1	EF2	EM	EI	EF1	EF2	EM		
Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola		3,9	3,6		4,1	4,1	4,1		4,5	4,1
Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)		4,3	3,8		4,3	4,3	4,4		4,6	4,3
Relação entre teoria e prática nas aulas		4,2	3,6		4,2	4,1	3,8		4,3	4,0
Utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos da Escola		4,3	3,4		4,2	4,1	3,9		4,2	4,0
Utilização dos laboratórios		3,9	2,9		4,1	3,9	3,3		4,2	3,7
Conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares (disciplinas)		4,1	4,0		4,1	4,1	4,0		4,3	4,1
Incentivo à pesquisa		4,4	3,7		4,0	4,1	3,6		4,1	4,0
Incentivo à leitura		4,5	4,1		4,4	4,4	4,2		4,5	4,4
Processo de socialização e reconstrução do conhecimento		4,2	3,8		4,2	4,2	4,0		4,4	4,1
Qualificação dos profissionais da Escola		4,3	3,8		4,3	4,1	3,9		4,4	4,2
Desenvolvimento de projetos pedagógicos		4,1	3,7		4,2	4,1	4,0		4,3	4,1
Saídas de estudo		4,1	3,5		4,0	4,0	3,9		4,2	4,0
Práticas esportivas na escola		4,5	4,0		4,0	4,0	3,8		4,4	4,1
Participação em eventos da Comunidade		4,2	3,5		3,9	3,9	3,7		4,2	3,9
Formação para a Cidadania		4,2	3,9		4,2	4,2	4,1		4,4	4,2
Sistema de Avaliação		4,3	3,8		4,2	4,1	4,2		4,3	4,1
Estudos de recuperação (apoio pedagógico)		4,3	3,9		3,9	4,1	4,1		4,3	4,1
Relacionamento Escola-Família-Comunidade		4,2	3,7		4,2	4,2	4,1		4,5	4,2
Relacionamento professor-estudante		4,1	3,6		4,4	4,3	3,9		4,4	4,1
Unidade pedagógica entre os níveis de ensino		4,2	3,8		4,1	4,0	3,9		4,3	4,1
Espaço para manifestações de opiniões		4,0	3,2		3,9	3,9	3,7		4,3	3,8
Reuniões de Pais / Responsáveis		4,3	3,7		3,9	3,8	3,8		4,3	4,0
Nº DE PARTICIPANTES PREVISTO		208	176		150	365	176		66	1.141
Nº TOTAL DE PARTICIPANTES		132	165		71	141	52		47	608
SOMATÓRIO DE RESPOSTAS VÁLIDAS (1-5)		11.897	12.575		6.204	12.408	4.441		4.211	51.736
Nº DE RESPOSTAS INVÁLIDAS (6)		87	225		59	69	15		67	522
Nº DE RESPOSTAS VÁLIDAS (1-5)		2.817	3.405		1.503	3.033	1.129		967	12.854
Nº TOTAL DE RESPOSTAS		2.904	3.630		1.562	3.102	1.144		1.034	13.376
MÉDIA GERAL		4,2	3,7		4,1	4,1	3,9		4,4	4,1

Quadro 18: planilha por quesito

Nesta tabela acima, vemos contemplado em diversos Quesitos os elementos identitários Notre Dame, defendidos nos princípios e fundamentados no PPP da Rede ND.

Tomando a avaliação do Ensino Aprendizagem na educação Infantil, temos ainda:

a) Análise de Médias por Quesito – na Educação Infantil:

Dimensão: 2 - Ensino Aprendizagem – Educação Infantil	
Resultado por Escola: Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus	
Questão	Média
Gosto de vir à escola	4,5
Atitude de cuidado da vida do planeta, do outro e de si	4,5
Gosto pelas atividades livres e recreativas	4,4
Crescimento na observação, investigação e curiosidade	4,4
Desenvolvimento da expressão oral e corporal	4,4
Desenvolvimento da competência leitora (ouvir, cantar, ler e escrever)	4,4
Desenvolvimento da formação pessoal e social (identidade e autonomia)	4,3
Solidariedade e amizade com os colegas	4,3
Desenvolvimento da capacidade de integração e socialização	4,3
Criatividade e levantamento de hipóteses	4,3
Hábitos e atitudes adequados ao convívio social	4,3
Desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático	4,3
Ampliação do vocabulário	4,3
Interesse pelo conhecimento formal	4,2
Resolução de situações-problema	4,1
Média Geral	4,3

Quadro 19: análise das médias por quesito

Assim, tomando o indicativo quantitativo, destacam-se o Gosto de vir à escola e a Atitude de cuidado da vida do planeta, do outro e de si, com a melhor avaliação, atingindo 4,5. Novamente, temos elementos fortes para justificar o que dizíamos na reflexão anterior. Também, reflete os projetos estratégicos. Um deles tem como tema: “Cuidando da Vida” e nos seus objetivos contempla vários quesitos apresentados nestes Quesitos.

Se fossemos aprofundar melhor estes números, poderíamos justificar muito mais elementos já referenciados ao longo do estudo feito e na apresentação em todo o corpo deste trabalho. Porém, deixamos a cargo do leitor a análise e não nos isentamos de continuar a pesquisa e as observações que deverão transcender estas colocações. Por hora, acreditamos portarem elementos suficientes para justificar nossas afirmações.

Apresentamos a seguir, “falas” de pais, da comunidade escolar que, na Avaliação Institucional, nas questões livres, tiveram um espaço para expressar-se livremente. Traremos

presente, neste estudo, somente as colocações suficientes para ilustrar o que afirmamos até aqui. Entre os muitos indicativos, inclusive, subjetivos, algumas colocações ilustram plenamente a satisfação dos pais em relação à essência pedagógica da escola e confirmam os dados quantitativos apresentados.

Estas Questões estão disponíveis num relatório, conforme classificação e número que, apresentamos no final de cada uma das *falas* destacadas.

- a) **Fala 1:** *Meu nome é X, e sou mãe do Y, do Nível III A, do Menino Jesus – PF, a minha satisfação é tão grande em ter meu filho nesta escola que posso dizer que fiz a melhor escolha, pois sabia desde o princípio que nesta escola ele seria bem tratado, faria boas amizades, seria bem vindo e acima de tudo conheceria a boa formação, não só acadêmica, mas sim, religiosa, comunitária e familiar e, principalmente, a formação de caráter e cidadão, que vai levar por toda a sua vida. Esta é, sem dúvida, nossa opinião, do pai e da mãe (Questão Livre, pais, nº 22).*
- b) **Fala 2:** *Gostamos muito da escola, nos identificamos muito a ela, no que diz respeito a valorizar o ser e não o ter, humildade,...(Questão livre, pais, nº 150).*
- c) **Fala 3:** *[...] Optamos pela Escola Menino Jesus por acreditar que nosso filho terá uma educação com valores como: valorização do ser humano, respeito a tudo e a todos e amor para com seu semelhante. Esta é a educação que queremos para ele (Questão Livre, pais, nº 29).*
- d) **Fala 4:** *escolhi exatamente esta escola porque tem um perfil que admiro muito[...] admiro todos desde o porteiro até a direção (Questão Livre, pais, nº 61).*
- e) **Fala 5:** *Realmente, todos estão de parabéns pelo trabalho que vem sendo realizado na Escola Menino Jesus. Aprecio muito a escola quanto a: estrutura física, limpeza, atendimento aos alunos e seus responsáveis, qualificação dos professores e funcionários e, principalmente, o ensino pedagógico e a aprendizagem dos alunos (Questão Livre, pais, nº 71).*

- f) **Fala 6:** *Acredito na metodologia de ensino da Escola Menino Jesus – Notre Dame e por isto confio a educação de meus filhos a esta instituição. [...] agradeço a forma como somos recebidos e pela preocupação e atenção dispensados a eles, pois tenho a convicção que eles também partilham desta opinião, pois tem prazer de estar na escola* (Questão Livre, pais, nº 139).
- g) **Fala 7:** *Gostaria de dizer que gosto muito desta escola e tenho orgulho em poder proporcionar para minha filha o privilégio de estudar nela. Agradeço a oportunidade de poder avaliar a escola, pois isto mostra o quanto ela é transparente e preocupada com a excelência na educação* (Questões Livres, nº 142).

Com estas “falas” pensamos não haver a necessidade de retomar novamente os argumentos já apresentados anteriormente. Porém, destacamos que essas são algumas entre as muitas falas que, inclusive, em outras pesquisas internas da instituição, são registrados e servem para comprovar ou indicar alguns diferenciais ND na Escola Menino Jesus. De maneira geral, nas questões livres, aparece claro o quanto é valorizada a identidade humanista e como ela é reconhecida pela comunidade como um valor que faz a grade diferença no contexto educacional. Em momento nenhum, aparecem referências ao sistema de gestão adotado reforçando que este é um subsídio da direção e equipe de gestores. Para a comunidade este aspecto passa sem maiores destaques. O que aparece forte são os princípios identitários, os valores humanistas que inerentes às falas e apresentados com dados quantitativos nas tabelas de análise, destacam que na escola Menino Jesus, na prática, são diferenciais muito valorizados:

- a) a Pastoral Escolar- como “marca registrada”;
- b) a participação da família- como ponto forte e reconhecido;
- c) o acompanhamento pedagógico personalizado – “ponto forte”;
- d) o cuidado das crianças – citado de diversas formas;
- e) a hospitalidade – ambiente acolhedor – citada nas avaliações de diferentes maneiras;
- f) incentivo à leitura – identificado de diferentes maneiras na prática.

Estes elementos revelam o quanto os projetos estratégicos têm de caráter qualitativo e condizente com a PPP da Rede e a PP da escola. Em tempos de modernidade, em pleno reinado de políticas desfavoráveis à formação e educação baseada em princípios humanos, a Escola Menino Jesus levanta a bandeira da esperança e aponta saídas que podem servir de referencia para o caráter qualitativo da educação brasileira e inova no desafio da sustentabilidade da proposta Pedagógica com diferentes métodos de gestão, sem perder a essência libertadora-primeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou esclarecer como se deu o processo de constituição da identidade Notre Dame (ND), à luz dos princípios pedagógicos das fundadoras da Congregação mantenedora e identificar como a Escola Menino Jesus está fazendo frente e/ou subsistindo aos princípios neoliberais, dando vida aos princípios humanistas inerentes à identidade ND.

As leituras feitas, as discussões mantidas e a busca intensa, durante o tempo de mestrado, ajudaram a desvelar elementos significativos sobre a identidade histórica Notre Dame, seus princípios e fundamentos básicos que, desde 1804, resistem a desafios e ideologias contrárias.

Entre as constatações e aprendizagens decorrentes deste trabalho, apresentamos alguns aspectos que merecem ser salientados.

A história da Rede de Educação Notre Dame iniciou com a educadora francesa Maria Rosa Júlia Billiard, que primava pela educação das crianças pobres e abandonadas. As primeiras irmãs de Coesfed, também tinham este princípio que continua muito presente na prática contemporânea da instituição Notre Dame.

Júlia Billiard não tinha grandes estudos teóricos. Possuía uma intuição pedagógica-prática que a distinguiu e, junto com seu ideário, a moveu na busca do bem maior: educação para todos. Nas fundações de escolas, ela devia seguir as leis oficiais do Estado e ter a aprovação, quase igual aos dias de hoje. Como os recursos eram escassos... e o Estado, já

naquele tempo, não cumpria todas as suas promessas. As autoridades eclesiásticas e, muitas vezes as civis, se uniam para remediar as necessidades do seu povo, nas vilas e/ou cidades. É neste contexto que Júlia agiu. Diante de tanta carência educacional, logo viu que o lugar da evangelização não deveria ser nos vilarejos, mas nas grandes cidades, porque ali se concentram as multidões e os pobres. Isto revela muita coragem e abertura para a adaptação do projeto educacional às necessidades contemporâneas, porém, com cuidado para não perder a sua essência humanista. A prática foi dando limites e apontando saídas. Assim como a pedagogia foi se constituindo a partir desta experiência que teve muito forte o paradigma da fé (crença no transcendente que ela chamou de Deus), da esperança (a educação pode transformar o mundo), da confiança e da bondade.

Já as irmãs alemãs, viam a educação de modo diferente; seguiam os pedagogos dos grandes centros culturais, políticos e religiosos. Tinham estudo, conhecimentos pedagógicos suficientes para fundamentar a prática e figuravam entre as melhores professoras da época, discípulas do grande professor e pedagogo Bernard Overberg. Fundaram a primeira escola em Coesfeld que era uma pequena cidade da Alemanha. Ali constituíram os princípios e fundamentos pedagógicos e religiosos. Se com Júlia, na França, a educação tinha um caráter mais popular, partindo de uma pedagogia prática, intuitiva, sem um método muito sistematizado, foi com Hiligonda, em Coesfeld, que a educação Notre Dame ficou mais intelectualizada, teorizada, teve seu método mais fundamentado.

Acreditamos que é, principalmente, mérito das fundadoras alemãs a riqueza teórica da proposta pedagógica que a Congregação herdou e mantém na contemporaneidade. Bernard Overberg, o professor dos professores, foi quem fez a diferença fundamental na formulação dos princípios Notre Dame. Isto não desmerece a grande mulher que foi Júlia Billiard e a riqueza de sua contribuição original. Foi dela que a Congregação alemã herdou o carisma, a espiritualidade e nela se espelhou para a prática do trabalho com as crianças órfãs e pobres. A experiência de Júlia e das irmãs francesas, sustentada pelas irmãs da Holanda, aliada ao conhecimento e a ousadia das irmãs alemãs, originou um alto nível de sustentabilidade e qualidade à proposta pedagógica Notre Dame.

Um dos aspectos que acompanhou a Congregação Notre Dame, desde o tempo de Júlia Billiard na primeira fundação, bem como na fundação de Coesfeld, sempre foi a mobilidade.

Mesmo que forçadas pela situação, o fato de ser transeunte, ficar somente o tempo necessário, mantendo a liberdade diante dos benfeitores e das autoridades, bem como das propriedades e serviços, permitiram a sobrevivência da instituição e o aumento do número das irmãs que assumiram o projeto educacional. Foi assim que se deu o crescimento e o aumento do número das escolas e orfanatos Notre Dame. Acreditamos que este elemento poderia ser acrescentado com maior clareza nos princípios da Congregação Notre Dame. Em tempos incertos e escassos, a sabedoria de não se apegar a estruturas ou patrimônios físicos e locais, de saber a hora de sair e ir em busca de outros espaços parece ser um dos aspectos fundamentais para a sobrevivência futura.

A Congregação Notre Dame cresceu sobre forte influência dos Jesuítas. Júlia, na França, foi assessorada pelo Pe. Varin - Jesuíta que cuidou da formalização e, inclusive, a regra de vida (constituições) da Congregação era uma adaptação da regra jesuíta. Hilligonde, a fundadora da Congregação alemã, de onde vieram irmãs da Rede Notre Dame da Província de Santa Cruz, se formou na Escola Normal de Coesfeld, de Bernard Overberg, que conhecia bem a *Ratio Studiorum* e, segundo leituras comparativas que fizemos, os princípios pedagógicos ND, tem fortes raízes na pedagogia jesuíta.

Julia Billiart afirmou nos seus escritos que muitas escolas da congregação estavam superlotadas. As filas de espera e os desafios de ampliar espaço físico ou abrir outras unidades para incluir mais crianças era analisado com cuidado. Atualmente, na Escola Menino Jesus, esta realidade se faz muito forte. A Escola está lotada e com filas de espera. Sustentar a satisfação da comunidade, sem perder a referência essencial da qualidade pedagógica, será crucial para a continuidade da instituição. Aproveitar bem os espaços físicos, não crescer demais pode ser o caminho mais adequado para a sustentabilidade.

A educação para o pensar, a parceria com a família, a escola como espaço de convivência e um lugar sagrado de encontros, o cuidado com a dimensão espiritual, os princípios cristãos, a educação integral, investimento na formação dos professores, o cuidado da vida em todos os sentidos são heranças históricas deixadas pelas fundadoras, Julia e Hilligonde. Nas escolas Notre Dame, estes valores continuam sendo referenciais fortes. A maioria das famílias que procuram a Escola Menino Jesus têm os fundamentos da sua escolha nestes aspectos.

Segundo a pesquisa, a satisfação da comunidade chega, em alguns aspectos, a superar os 90%. Este é um índice altíssimo que dispensa por si qualquer outro comentário. Quando há insatisfação, geralmente, aparecem indicativos negativos que quando enfrentados logo podem ser resolvidos. No caso da grande satisfação, o desafio de manter-se neste círculo exige muita sabedoria e intuição para resistir à concorrência, inovar sem perder a essência e manter a humildade.

O trabalho em equipe, a referência de coletividade e o caráter participativo são diferenciais que aparecem muito claros e fortes nas relações que permeiam a prática pedagógica da Escola Menino Jesus. Estes valores por si só são a resposta mais eficaz contra o neoliberalismo.

Neste contexto, considerando a Escola Menino Jesus, vale ressaltar que, a cada dia, se multiplicam as exigências em torno da sustentabilidade das escolas. Para isso, precisa-se buscar constantemente a melhoria do ensino e manter uma flexibilidade contínua. A rigidez e a estaticidade não garantem mais a sustentabilidade profissional, institucional e educacional. Os estudantes mudaram e mudam continuamente, a comunidade em seu contexto mudou, as famílias têm outro perfil e isto exige um novo jeito de dirigir ou uma mudança também no modelo de ser diretora. Esta transição é visível e gera muitos conflitos. Se a direção não mantiver a coerência entre as estratégias, os princípios, as pessoas, as estruturas e os processos de gestão é muito difícil uma coerência entre a escola e a necessidade das pessoas/estudantes.

Para manter-se atualizados, criativos e comunicativos, a direção, professores e funcionários da Escola Menino Jesus, bem como de qualquer escola que se proponha a cuidar da excelência pedagógica, precisam de tempo. Tempo para ser, para cuidar bem da leitura, da comunicação consigo mesmo, com os outros, da sintonia com a natureza e da sua transcendência (espiritualidade).

Tempo para ser: ninguém promove a vida se não a reconhece em si mesmo. O reconhecimento de si mesmo em relação com os outros, com a natureza, com o transcendente, depende do cuidado humanizante¹²¹ que não tem nada a ver com narcisismo¹²² e

¹²¹ BOFF, Leonardo. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.

individualismo comum na sociedade de hoje em dia. Saber-se criatura humana, um ser em constante mutação, participante de um círculo coletivo, inserido numa “teia de vida”¹²³ que transcende o planeta, criado à semelhança de alguém que é maior e que transcende qualquer possibilidade humana de explicação é condição humanizadora.

A pedagogia da bondade e firmeza são pressupostos pedagógicos que subentendem, também, a disciplina, os limites tão importantes para a geração que frequenta a escola atualmente. Diante do neoliberalismo e da fragmentação cultural e humana gerada por ele, torna-se cada vez mais urgente a necessidade de firmeza e bondade. A eternização da juventude deixa os adolescentes e jovens sem referências adultas. Todos querem parecer jovens e os pais nas suas práticas se confundem com os filhos sendo incapazes de estabelecer limites tão importantes para a geração de crianças e jovens que está aí.

O sistema capitalista também está passando por transformações, gerando profundas mudanças no cenário econômico. Podemos definir o neoliberalismo como um conjunto de idéias político-econômicas capitalistas, que defende a não participação do Estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado). Seus princípios básicos são: mínima participação estatal nos rumos da economia de um país; pouca intervenção do governo no mercado de trabalho; política de privatização de empresas estatais; livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; abertura da economia para a entrada de multinacionais; adoção de medidas contra o protecionismo econômico; desburocratização do Estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente; posição contrária aos impostos e tributos excessivos; aumento da produção, como objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; a base da economia deve ser formada por empresas privadas; defesa dos princípios econômicos do capitalismo.

Como conseqüência deste forte sistema, as instituições que têm princípios humanistas encontram enorme dificuldade para sobreviver. Em conseqüência disso, muitas escolas

¹²² Autocontemplação egoísta e suicida

¹²³ CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

confessionais fecharam ou estão em crise. A falta de recursos, a forte concorrência de mercado, o império de valores contrários gera profundas fissuras, comprometendo a viabilidade das instituições. A Escola Menino Jesus também enfrenta estes limites e busca a sobrevivência.

Procurando identificar como a escola está fazendo frente e/ou subsistindo aos princípios neoliberais, dando vida aos princípios humanizantes inerentes à identidade Notre Dame e mapear os desafios da educação ND, suas possibilidades e limites, no contexto contemporâneo marcado pela lógica de mercado da globalização que confronta diretamente com os princípios humanistas ressaltamos que a gestão da Escola Menino Jesus é portadora de elementos de contradição. O paradoxo se dá a partir da combinação dos elementos humanistas, que estão no bojo do Projeto Político Pedagógico, da Proposta Pedagógica e dos projetos da escola que, somados à lógica da racionalidade instrumental, que entrou na gestão da escola e fez com que, paradoxalmente, a escola voltasse a estar lotada de estudantes. Mas, é importante observar que as ferramentas de gestão que estão vinculadas à lógica liberal entram como elementos subsidiários e não são elas que definem a identidade ND. Pelo contrário, elas entram como mediação, tendo em vista a existência de uma realidade fragmentada o que não deixa de ser elemento de contradição gerador de tensões.

O fato de permanecer fiel à identidade pedagógica fundacional revela uma possibilidade de resistência que não isenta a escola da tensão, da fragmentação, da dicotomia que pode aparecer em conflitos e dilemas. Apesar de tudo isso, fica claro que a sustentação da escola provém, em primeiro lugar, da Proposta Pedagógica e não da proposta de gestão estratégica. Predominam os princípios referentes aos valores que defendem a ética e a filosofia humanistas.

Assim, acreditamos que, mesmo diante políticas públicas que privilegiam os sistemas educacionais pautados pelos valores de mercado e baseados em avaliações quantitativas, as escolas humanistas que conseguirem resistir, sem perder a identidade original, terão seu espaço garantido na cultura da sociedade. Escolas que se pautam pelo mercado não poderão responder à demanda de falta de valores que as famílias ainda manifestam e procuram para a educação dos seus filhos. Pode parecer utópica demais esta afirmação, porém a história dará a

resposta final e não o sistema em si. Vale a esperança de que: o triunfo do neoliberalismo não é eterno. O sistema tem contradições e limites.

Acreditamos que a injustiça, a falta de ética, a saturação e a fragmentação geradas pelo próprio sistema que é aparentemente hegemônico, poderão trair seus pensadores e quando menos se espera, romper com valores que até então pareciam intocáveis. A fragilidade do sistema financeiro mundial, defendido pelos países que se acham soberanos, demonstra a falta de vigor e a possível efemeridade do neoliberalismo.

Manter escolas humanistas é a esperança de retomada de alguns aspectos que distinguem o ser humano em si. Valorizar a diferença enquanto condição de humanidade, lutar pela igualdade enquanto condição de justiça, defender a vida acima de qualquer outro valor, parece ser a grande contribuição histórica que, apesar dos paradoxos, vem ao encontro da busca fundamental dos seres humanos.

A história da Escola Menino Jesus se soma à história de muitas outras instituições educativas que vivem desafios e buscam manter sua identidade, princípios e missão e precisam ser preservados na sua essência. Esta foi uma interpretação da história da Escola Menino Jesus e teve a intenção de aguçar outras maneiras de refletir e estudar.

Ajudou a mapear/ identificar os desafios da educação Notre Dame, suas possibilidades e limites, no contexto contemporâneo marcado pela lógica de mercado da globalização, que se confronta diretamente com os princípios humanistas. Ajudou a concluir que na visão da Rede ND se articula uma contraposição às exigências do neoliberalismo e a Escola Menino Jesus convive com esta contradição, mantendo a identidade original na essência pedagógica.

A pesquisa ampliou o gosto e o encanto pela educação. Aprofundou a identidade de pertença e a intimidade original com a escola humanista. Renovou a humildade diante da amplitude do saber. Permitiu uma maior compreensão das políticas públicas que envolvem o cotidiano da educação. Aumentou a convicção de que “criar escolas, colocar numa sala um punhado de crianças, ensinar a ler, escrever e fazer contas não é o suficiente para que se possa chamar de Educação” (STRECK, 2004), é preciso formar para a reverência, o cuidado e a criatividade. Isto quer dizer formar para a felicidade e a cidadania. Não é justo que nem todos tenham acesso à escola, muito menos que se passe pela escola sem aprender, sem descobrir o

prazer de tomar parte do conhecimento acadêmico. Se a escola é uma instituição que tem poder de mudança, é preciso perguntar-se constantemente quem ela é e para que existe. Este exercício de perguntar-se sobre seu sentido e identidade é tarefa de quem a constitui. No caso da Escola Menino Jesus, é tarefa da direção, dos educadores, estudantes e comunidade.

Com isto, reafirmamos a convicção de que a escola é, sim, lugar sagrado de aprendizagem, de inclusão, de respeito à vida, de formação humanizadora. Escola pode transformar uma sociedade. A educação tem poder inovador. Nela reside a esperança de que outro mundo é possível.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

ASSMANN, Hugo **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2.ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (Org). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. v.56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROS, Aidil de Jesus P.; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Projeto de pesquisa: proposta metodológica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BETTO, F. O que é neoliberalismo. **Correio da Cidadania-Brasil**, edição 441, semana 26/03-02/04 de 2005. Disponível em: < <http://www.galizacig.com>>. Acesso em: 29 out. 2008.

_____; BOFF. **Mística e espiritualidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

BILLIART, Julia. **Cartas de Santa Júlia**. Canoas: Tipografia e Editora La Salle, sd/, 1984,1988 e 1989, respectivamente, v. 1, 2, 3 e 4.

BÖCKMANN, Irmã Maria Raphaelita; MORTHORST, Irmã Maria Brigitta. **História da Congregação de Nossa Senhora Coesfeld, Alemanha (1855-1877)**. Porto Alegre: Nova Prova, 1993. v 2.

_____; MORTHORST, Birguita. **Luz de orientação**. Santa Júlia Billiart (1751-1816). Tradução de Maria José Lutgemaier. Porto Alegre: Nova Prova, 1994.

_____. **História da Congregação das Irmãs de nossa Senhora de Coesfeld – Alemanha (1850-1877)**. Tradução de Maria José Lutgemaier. Porto Alegre: Nova Prova, 1995.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - Compaixão pela terra**. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1999.

_____. **Casamento entre o céu e a terra**. Rio de Janeiro, Salamandra, 2001.

_____. **A voz do arco-íris**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

_____. **Responder florindo - Da crise da civilização a uma revolução radicalmente humana**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BOOG, Gustavo (Coord.). **Manual de gestão de pessoas**. São Paulo: Gente, 2002. v.1 e v.2.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

_____. **Lei n. 9.394/96**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Belo Horizonte: Lâncer, 2002.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: SOUZA, José Carlos; GATTI JR., Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção Memória da Educação)

CANDEIAS, Antônio. Políticas educativas contemporâneas: críticas e alternativas. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.1, jan./jun. 1995.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas – ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARTAS de **Santa Júlia Billiart**, v.II, n.60 a 126, novembro de 1807 a junho de 1809.

CASA MÃE de Coesfeld. **Anais** (1849-1855), Irmãs de Nossa Senhora, Arquivo de Mülhausen.

CHIAVENATO, Idalberto; SAPIRO, Arão. **Planejamento Estratégico** - Fundamentos e aplicações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CONGREGAÇÃO de Nossa Senhora. **Carta de M. Maria Antonie**, páscoa de 1929.

_____. **Carta de M. Maria Vera**, 09 de abril de 1950.

_____. **Congresso Educacional**. Relato, conferências e relatórios. Generalato e Casa Madre, Roma, ano jubilar – 1950, 11 a 27 de abril, 02 e 03 de maio.

_____. **Constituições das Irmãs de Nossa Senhora**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

CONGREGAÇÃO de Amersfoort. **Anais** (1849-1855), estudos internos.

CONGREGAÇÃO das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld. **Anuário**. Compilação de Irmã Maria Servátia Döring, SND; Arquivo da Casa Mãe Provincial em Mülhausen, 1849.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da experiência religiosa**: uma introdução a fenomenologia da religião. Tradução de Carlos M. Vázquez Gutiérrez. São Paulo: Paulinas, 2001.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes**, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v.18, nº2, jul./dez. 2002.

DE BONI, Luis Alberto; COSTA, Rovílio. **Os italianos no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul; Correio Rio-Grandense, 1984.

DELLORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação do Século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____; LA TAILLE, Yves de; HOFFMANN, Jussara. **Grandes pensadores em educação**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FEIJÓ, Cezar Martin. **O que é política cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FERNANDEZ, Alícia. **Os idiomas dos aprendentes**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRADNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências múltiplas: a teoria da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRAGA, César. O ensino privado cresce no Estado. **Jornal Extra Classe**, SINPRO-RS, abr. de 2008. Disponível em: <<http://www.sinpros.org.br/extraclass/abr03/educacao.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. Série Pesquisa, v.6.

FRANCO, Sergio da Costa. **Júlio de Castilhos e sua época**. 2.ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS; MEC/SESu/PROEDI, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI JR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: SOUZA, José Carls; GATTI JR., Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção Memória da Educação)

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso - Simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de pessoas**. Enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

GIOLO, Jaime. **Estado, Igreja e Educação no RS na Primeira República**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1997.

_____, Estado & Igreja na Implantação da República Gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. In: **27 Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu/MG. Acessível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>.

GIRON, Graziela Rosseto. **A política de formação de professores em Caxias do Sul no Governo da Administração Popular (1997-2004)**. São Leopoldo: Unisinos, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos, São Leopoldo, 2007.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia Escola Cidadã, v. 11).

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia crítica**. Alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1989.

HENÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2004.

HUNTER, James C. **O Monge e o executivo**. Uma história sobre a essência da liderança. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **Pastoral escolar - Conquista de uma identidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**. 10.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

KRAPPE, C. F. **Vida de Bernard Overberg**. Tradução interna. 3.ed. Münster: Aschendorf, 1864.

LELOUP, Jean-Yves. **Amar... Apesar de tudo**. Encontro com Maria de Solemme. São Paulo: Campinas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIMA, T.; MARQUES, C.; PEREIRA, E. T. Friedrich August Von Hayek (1899-1992): da liberdade à educação. **Revista da Educação**, Valinhos, v.5, n.5, out. 2002.

LINSCOTT, Sr. Mary. **Júlia Billiart - Pelas estradas... Por um sonho**. Porto Alegre: Nova Prova, 1994.

_____. **Santa Júlia e a alegria da esperança**. Passo Fundo: Berthier, 2004.

LÜDKE, Marli E.D.A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHAES, Justino Pereira. Breve apontamento para a história das instituições educativas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei. **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. Contributo para a história das instituições educativas - entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Org.). **Para a história do ensino liceal em Portugal** – Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999.

_____. **Tecendo anexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MALDANER, M Fátima. **A pedagogia de Julie Billiart à luz do Vaticano II**. Canoas: La Salle, 1969.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. **Valores humanos na educação**. São Paulo:

MORAIS, Maria de Fátima. **Freinet e a escola do futuro**. Recife: Bagaço, s./d.

MORANDI, Franc. **Modelos e métodos em pedagogia**. Bauru/ São Paulo: Edesa, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

_____. **O método 5**. A humanidade da humanidade: a Identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **A religação dos saberes** - O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Educar na era planetária** - O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

MOUSQUER, Maria Elisabete Londero. A construção de políticas públicas e seus entrelaçamentos com a cultura. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete M.(Orgs.) **Cultura e alteridade**. Ijuí: Unijuí, 2006.

NOTRE DAME - **Rede de Educação**. Disponível em: <<http://www.notredame.org.br>>.

- _____. **Projetos Educativos da Rede Notre Dame.**
- _____. **Projeto Político Pedagógico da Rede Notre Dame**, 2005.
- _____. **Projetos Estratégicos da Escola Menino Jesus**, 2002- 2004.
- _____. **Proposta Pedagógica da Escola Menino Jesus**. 22 de outubro de 2007.
- _____. **Posicionamento Estratégico da Rede Notre Dame**, 2008-2010.
- _____. **Projetos Estratégicos Menino Jesus**, 2008-2010.
- PANINI, Joaquim. Cadernos da AEC do Brasil - **A Pastoral da Escola Católica**, n. 67, 18.05.1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Como construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PETITAT, A. **A produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PONTIFICIO per L'Anno 2002. **Anuário**. Città Del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2002.
- PRADO, Áurea. A formação do professor primário no Rio Grande do Sul. In: PRADO, Áurea et al. **Rio Grande do Sul - Terra e Povo**. Porto Alegre: Globo, 1964.
- RAMOS, Cosete. **O despertar do gênio - Aprendendo com o cérebro inteiro**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.
- REDIN, Eclides; MORAES, Salette Campos. Políticas Nacionais de Educação Básica – Um olhar sobre o Plano Nacional de Educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 05, nº 08, p.30, 2001.
- RODRIGUES, Magda Tyska Rodrigues. **Mais do que gerir, educar: um olhar sobre as práticas de gestão como práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- RUEDELL, Pedro. **Ensino religioso - Um novo desafio**. Porto Alegre, CNBB - Sul 3, 1998.
- SANTOS, Bventura de Sousa. A transição paradigmática: da regulação à emancipação. **Oficina do CES**, Coimbra-Portugal, n. 25, 1995.
- _____. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Globalização: fatalidade ou Utopia**. Porto: Afrontamento, 2001.

_____. **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. 10.ed. Rio: Record, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nº 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 11.ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

_____. Instituições escolares no Brasil - conceitos e reconstrução. In: NASCIMENTO, Maria I. M.; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval. **Instituições Escolares no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2007.

SCHUGURENSKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron. **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. **Pedagogias do século XX.** Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SENGER, Peter M. **A quinta disciplina.** Arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2004.

_____. (Org.). **Escolas que aprendem.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHNEIDER, Regina Portella. **A instrução pública no Rio Grande do Sul - 1770/1889.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.

SCHWIEGERSHAUSEN, Gregórie. **História da Província de Santa Cruz 1923-1990.** Passo Fundo, RS, 1993.

STIGLITZ, J. E. **Globalização: a grande desilusão.** Lisboa: Terramar, 2002.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2004.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo e educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo.** Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.

URBAN, Loiva. **Processo de conhecimento em Júlia Billiard**. 2.ed. Passo Fundo: Berthier, 2003.

URBAN, Maria Lourdes. **Trajetória histórica e pedagógica do Colégio Rainha dos Apóstolos na Vila Monumento de São Paulo (1944-2000)**. Passo Fundo: Berthier, 2003.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGURY, Tânia. **Escola sem conflito: parceria com os pais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR: Curitiba, PR: PUCPR; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2004, p.13-35.

WIKIPEDIA - **A enciclopédia livre**. Disponível em: <<http://www.pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE I – SÍNTESE CRONOLÓGICA DA HISTÓRIA DA ESCOLA MENINO JESUS

- 1941 – Abertura da Escola Santa Teresinha
- 1943 – A escola foi temporariamente fechada (por vários motivos, um deles, por falta de irmãs)
- 1944 – Escola foi reaberta com o nome de Escola Menino Jesus
- 1950 – Formação da primeira comunidade oficial das irmãs no bairro
- 1957 – Professoras leigas começaram a dar aula aqui na Escola Menino Jesus
- 1962 – Foi ampliado o prédio da escola/ 545 estudantes
- 1963 – Início das atividades do Ginásio (50 estudantes) - Ingresso de professores homens
- 1971 – O Ginásio do Menino Jesus oferecia os cursos de Jardim de Infância, Primário, Ginásio, Mobral
- 1979 – Realizou-se no Ginásio do Menino Jesus a 1ª Feira do Livro
- 1979 – Inauguração da quadra de esportes
- 1980 – Em agosto deste mesmo ano realizou-se o 2º Seminário da Família
- 1982 - Em agosto, realizou-se o 3º Seminário da Família
- 1985 – Inauguração de novo prédio anexo (residência das irmãs e Educação Infantil e do Ginásio de Esportes da Escola
- 1995 – Implantação do programa de Educação para o Pensar – Filosofia para crianças. (Centro Catarinense de Filosofia)
- 2002 – implantação de novo método de Gestão Escolar
- 2003 – Realização do II Congresso Nacional de Educadores Notre Dame - “Cultura Notre Dame - Espaço para Novos Tempos”
- 2005 – Implantação do sistema de Turno Integral
- 2005 – Lançamento do livro *Diferente é Divertido*, na 3ª Jornadinha Nacional de Literatura, uma produção dos estudantes da Escola
- 2006 – Inauguração da área coberta, da cantina e refeitório, do novo laboratório de informática, novo parque infantil.
- 2006 – Realização do **IV Encontro Nacional da Juventude Notre Dame** (um dos maiores eventos escolares do interior do estado)
- 2007 – Organização e apresentação da Cantata Natalina
- 2007 – Inauguração da nova biblioteca, da nova capela, reformas na Educação Infantil, nova pintura interna – Cantata Natalina.
- 2008 – II Cantata Natalina – Lançamento da caixa de poesias da 4ª série – 1º baile da Primavera - ampliação do refeitório, projeção do novo prédio: centro de atividades com novas salas e quadras de esportivas.

**APÊNDICE II – RELAÇÃO DAS DIRETORAS DA ESCOLA MENINO JESUS
1941-2008**

- Irmã Bárbara – 1941 até 1942
- Irmã Maria Cleonice de 1944 até 1946
- *Irmã Maria Zenaide (Irmã Elita) - de 1947 até 1948*
- Irmã Maria Zulmira – 1949
- Ir. Maria Celonice – de 1950 até 1951
- Ir. Maria Ferréria (Wilma Braum) de 1952 até 1954
- Ir. Maria Ivone – de 1955 até 1956
- *Ir. Lourena – de 1957 até 1958*
- *(Ir. Maria Lourena (Nayr Rubin) – de 1957 até 1959)*
Segundo a Irmã Celina, esta Ir. não foi diretora, mas ela se justifica com alguns papéis na província.
- Ir. Raimunda – 1959
- Ir. Maria Marlene – de 1960 até 1966
- Ir. Maria Lea – de 1967 até 1970
- Ir. Maryse – de 1971 até 1975
- Ir. Ivone Ertel – 1976
- Ir. Loiva Urban – de 1977 até 1979
- Ir. Maria de Lourdes Balensiefer – 1980
- Ir. Hedy Maria Justen – de 1981 até 1982
- Ir. Nídia Maria Dalbosco – de 1983 até 1989 (31/07/89)
- Ir. Maria Lourdes Urban – 1989 (segundo semestre)
- Ir. Elena Bini – de 1990 até 2000
- Ir. Elcí Rosa Favaretto – de 2001 até 2005
- Ir. Leci Salete Paier – de 2006 até março de 2008
- Rosane Werworn de março até dezembro de 2008.