

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

LECI SALETE PAIER

**EDUCAÇÃO HUMANISTA CRISTÃ EM TEMPOS DE MERCANTILIZAÇÃO: UM
ESTUDO DE ESCOLAS NOTRE DAME NO RIO GRANDE DO SUL**

SÃO LEOPOLDO

2017

Leci Salete Paier

EDUCAÇÃO HUMANISTA CRISTÃ EM TEMPOS DE MERCANTILIZAÇÃO:

Um Estudo de Escolas Notre Dame no Rio Grande do Sul

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti

São Leopoldo

2017

P148e Paier, Leci Salete

Educação humanista cristã em tempos de mercantilização: um estudo de Escolas Notre Dame no Rio Grande do Sul / Leci Salete Paier. -- 2017.

271 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti.

1. Política educacional. 2. Público e privado. 3. Identidade. 4. Educação humanista cristã. 5. Educação Notre Dame. I. Título. II. Corsetti, Berenice.

CDU 37.014.5

Leci Salete Paier

Educação humanista cristã em tempos de mercantilização:
Um Estudo de Escolas Notre Dame no Rio Grande do Sul

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutora em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
UNISINOS

Aprovado em 20 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Berenice Corsetti - Unisinos

Moisés Waismann - Unilasalle

Altair Fávero - UPF

Flávia Obino Correa Werle - Unisinos

Rosangela Fritsch - Unisinos

Dedico às Irmãs Notre Dame,
à minha família e a todos os que acreditam na educação como forma de promover a
vida e a dignidade para todos.

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos:

A Deus, pela vida, pela saúde e pela força que me fez suportar as perdas e ganhos deste longo e, muitas vezes, solitário processo de doutoramento.

À Congregação das Irmãs de Notre Dame, em especial, à Ir. Araci Ludwig e à Comunidade do Colégio Notre Dame de Passo Fundo, e a todas as colegas da Província de Santa Cruz pela oportunidade, pelo apoio e pelo espaço para poder viver e fazer a pesquisa.

À minha mãe, Elza Falabretti, pela singeleza da oração e do apoio incondicional.

À professora Dra. Berenice Corsetti, orientadora da tese, e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

À direção do Colégio Notre Dame de Passo Fundo, da Escola ND Menino Jesus e do Colégio ND Aparecida pelo apoio, pelas informações e pelos dados.

Aos amigos e amigas que permaneceram comigo, ainda que eu não tivesse tempo ou não fosse boa companhia neste período.

À colega Ir. Angela Thums, pela parceria, partilha e companhia nos estudos.

Ao professor Dr. Moisés Waismann, pela disponibilidade e gratuidade para ensinar a trabalhar com o SPSS e chegar aos microdados do Censo Escolar do INEP.

Aos funcionários da secretaria e outros serviços de apoio da UNISINOS, pela gentileza e pontualidade de sempre; destaco o trabalho das bibliotecárias, Eliete e suas colegas, que foram incansáveis no apoio técnico para formatação deste trabalho.

Aos professores Doutores convidados para a banca, que se dispuseram a acompanhar, orientar e colaborar no aprimoramento deste trabalho investigativo.

A todos os colegas da turma de 2014 do Curso de Doutorado em Educação da UNISINOS, especialmente Viviana e Aníbal, pela partilha e pelo apoio técnico.

Enfim, tenho consciência do limite no sentido de lembrar e agradecer particularmente a cada um que me ajudou nesse período. Por isso agradeço a todos. Que Deus recompense e multiplique a generosidade que tiveram comigo.

RESUMO

Esta pesquisa trata da investigação de uma questão situada no campo das políticas educacionais contemporâneas, enfocando as instituições escolares confessionais; faz uma reflexão sobre a identidade do ensino privado de cunho humanista cristão, no contexto da mercantilização. O recorte empírico se dá a partir das escolas da Congregação Notre Dame - ND, sua estrutura e gestão da educação no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, em uma perspectiva de análise, de crítica e de proposições. A problemática se desenvolve a partir do modo como a Rede ND se articula para sobreviver diante do cenário mercantil, pois, desde 2002, a Rede “lança mão” de estratégias administrativas e pedagógicas específicas do sistema mercantil e, ao mesmo tempo, se posiciona como escola confessional cristã. O objetivo é analisar as razões que levam a Rede ND do RS a crescer em número de alunos acima da média estadual e nacional, e investigar como sustenta e articula os pressupostos da identidade humanista cristã. O estudo tem seus desdobramentos nos marcos da metodologia histórico-crítica, procura articular texto e contexto em uma perspectiva dialética. A partir do método de análise documental (PIMENTEL 2001), são analisadas as seguintes fontes: microdados do INEP (Censo Escolar), sobre matrículas e estabelecimentos de Educação Básica; dados sobre matrículas da Rede ND (2002 até 2016); escritos históricos da Congregação ND; Plano Estratégico da Rede ND; relatórios da avaliação institucional (2007, 2009, 2011, 2013, 2015) e questões livres do ano de 2015; fichas de entrevista de pais de alunos; avaliação de clima organizacional dos anos 2012, 2014 e 2016. O trabalho se divide em oito capítulos. Entre os resultados destaca-se que, apesar dos paradoxos, a Rede ND sustenta a identidade humanista cristã. A articulação dessa identidade acontece no cotidiano da das manifestações e no modo como os gestores e a comunidade escolar vão fazendo acontecer a formação e as atividades educativas, participando e avaliando, reconhecendo os limites e os valores. A identidade é reconhecida na qualidade, excelência de ensino e Proposta Político Pedagógica; na tradição/histórico/familiar, referência/indicação; na localização/proximidade; nos valores, escola católica, religião, espiritualidade; na estrutura/organização/acessibilidade/segurança e outros aspectos.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Público e privado. Identidade. Educação humanista cristã. Educação Notre Dame.

ABSTRACT

The theme of this research deals with the investigation of an issue situated in the field of contemporary educational policies, focusing on confessional educational institutions. The research reflects on the identity of private education with a Christian-humanist hallmark in a context of commercialization. The empirical selection was taken from schools maintained by the Sisters of Notre Dame (ND), their structure and management of education in Brazil, specifically in Rio Grande do Sul, from a perspective of critical analysis and approach. The case develops from the way the ND Educational Network is structured to survive in the market; since 2002, it has made use of specific administrative and pedagogical strategies of the market system at the same time that it positions itself as a network of Christian confessional schools. The goal of this thesis is to analyze why the number of students of the ND Network in Rio Grande do Sul (RS) is increasing above the state and the national average, and investigate how the Network sustains and articulates the principles of the Christian humanist identity. The study unfolds within the framework of historical-critical methodology, while it seeks to articulate text and context in a dialectical perspective. Using the method for document analysis (PIMENTEL 2001), the following sources were considered: microdata INEP (School Census) on enrollment and basic education establishments; enrollment data of the ND Network (2002 to 2016); historical writings of the ND Congregation; Strategic Plan of the ND Network; institutional evaluation reports (2007, 2009, 2011, 2013, 2015) and voluntary written comments from 2015; interview records from the parents of the students, and evaluation of the ND organizational atmosphere of years 2012, 2014, and 2016. The thesis is divided into eight chapters. Among the results, in spite the contradictions, one of the highlights falls on the ND Educational Network. The Network maintains the Christian humanist identity, which clearly reflects the historical principles recognized by the internal and external community. The articulation of this identity takes place in daily relationships, in personal formation and in the way managers and community create educational activities and education itself, participating and evaluating, recognizing limits and values. Identity is recognized in the quality and excellence of education and the educational policies; in family history and tradition and recommendation by others; in the convenience of location; in the values, religion and spirituality of the Catholic school; in the structures, organization, accessibility, security, and other aspects.

Keywords: Educational policies. Public and private. Identity. Christian humanist education. Notre Dame Education.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Colégio Notre Dame Passo Fundo	64
Fotografia 2 - Frente do Colégio, ND Aparecida	64
Fotografia 3 - Escola ND Menino Jesus.....	65
Fotografia 4 - Escola ND Santa Isabel	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das matrículas ND por Estado 2002-2016	60
Gráfico 2 - Evolução Rede ND BR e ND RS 2002-2016	63
Gráfico 3 - Matrículas e rematrículas ND maio/2016	69
Gráfico 4 - Matrículas público privado Brasil/2002.....	121
Gráfico 5 - Matrículas público privado 2014	121
Gráfico 6 - Matrículas nos estabelecimentos público e privado.....	124
Gráfico 7 - Percentual de ocupação das públicas e privadas do Brasil	125
Gráfico 8 - Variação das Escolas Privadas Brasil 2014 e 2015.....	128
Gráfico 9 - Matrículas da Educação Básica Brasil 2008-2015.....	129
Gráfico 10 - Matrículas Brasil 2008-2015.....	132
Gráfico 11 - Estabelecimentos de educação básica 2008-2015.....	135
Gráfico 12 - Variação das escolas privadas: particular e outras três categorias 2008-2015 ..	137
Gráfico 13 - Matrícula Distrito Federal 2008 e 2015	139
Gráfico 14 - Matrículas Rio de Janeiro 2008-2015	140
Gráfico 15- Matrículas São Paulo 2008-2015	141
Gráfico 16 - Matrículas Rio Grande do Sul 2008-2015	142
Gráfico 17 - Total das públicas e privadas Rio Grande do Sul 2008 e 2015.....	144
Gráfico 18 - Categorias da escola privada em percentual 2008 e 2015	145
Gráfico 19 - Particular e outras categorias RS 2008 e 2015.....	146
Gráfico 20 - Variação matrículas Passo Fundo 2008-2014.....	150
Gráfico 21 - Matrículas Passo Fundo 2014-2015.....	150
Gráfico 22 - Matrículas Passo Fundo 2008-2015.....	151
Gráfico 23 - Variação matrículas Carazinho RS 2008-2014.....	153
Gráfico 24 - Carazinho 2014-2015	154
Gráfico 25 - Matrículas Carazinho 2008 e 2015	155
Gráfico 26 - Motivações da escolha dos pais em percentual/Rede ND Sul	232
Gráfico 27 - Resposta/motivação dos pais do ND Passo Fundo	233
Gráfico 28 - Resposta/motivação dos pais do Colégio ND Aparecida.....	234
Gráfico 29 - Resposta/motivação dos pais da escola ND Menino Jesus.....	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios Educacionais <i>Gravissimum Educationis</i>	181
Quadro 2 - Princípios Notre Dame nas diferentes épocas e categorias de análise	203
Quadro 3 - Princípios das Irmãs e das escolas Notre Dame e unidades de análise	206
Quadro 4 - Categorias resultantes da análise dos princípios	207
Quadro 5 - Princípios: ND e humanistas cristãos.....	208
Quadro 6 - Mapeamento das Questões Livres Colégio ND PF 2015	224
Quadro 7 - Mapeamento das questões livres Colégio ND Aparecida 2015	226
Quadro 8 - Mapeamento das Questões Livres ND MJ 2015.....	228
Quadro 9 - Respostas/Avaliação de Clima do Colégio Notre Dame PF	240
Quadro 10 - Respostas/Avaliação de Clima do Colégio Notre Dame Aparecida	243
Quadro 11 - Respostas/Avaliação de Clima do Escola ND Menino Jesus.....	245

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas ND, por estados da federação 2002-2016.....	58
Tabela 2 - Matrículas da Rede ND/2001-2016 / variação	59
Tabela 3 - Matrículas 2002 a 2016 e variação percentual por Estado - Rede ND.....	60
Tabela 4 - Matrículas ND RS comparadas com ND Brasil 2002-2016.....	62
Tabela 5 - Matrículas ND RS, por escola 2008-2016.....	66
Tabela 6 - Matrículas ND 2016	68
Tabela 7 - Matrículas e rematrículas escolas ND/RS maio 2016.....	69
Tabela 8 - Matrículas da 7ª e 39ª CRE	71
Tabela 9 - Matrículas das escolas privadas RS, 2008-2014	72
Tabela 10 - Crescimento/número de matrículas: privadas de Carazinho e PF.....	73
Tabela 11 - Estabelecimentos de Educação Básica/Passo Fundo e Carazinho	74
Tabela 12 - Matrículas por dependência administrativa/ Brasil 2002-2014.....	121
Tabela 13 - Matrículas dependência administrativa 2008-2014.....	123
Tabela 14 - Matrículas por dependências/Brasil 2008-2014	124
Tabela 15 - Matrículas Brasil 2008, 2014 e 2015	128
Tabela 16 - Educação privada e pública Brasil 2008 e 2015.....	130
Tabela 17 - Educação privada e suas categorias/Brasil 2008 e 2015	131
Tabela 18 - Diferença humanistas e particulares brasileiras	131
Tabela 19 - Estabelecimentos de Educação Básica/Brasil	133
Tabela 20 - Escolas Privadas: particular as outras três categorias	136
Tabela 21 - Matrículas ND e os Estados de atuação - 2008 e 2015	138
Tabela 22 - Público e privado no Rio Grande do Sul 2008-2015.....	143
Tabela 23 - Escolas Privadas: particular e outras categorias RS 2008 e 2015	146
Tabela 24 - Matrículas Passo Fundo 2008, 2014 e 2015.....	148
Tabela 25 - Matrículas Carazinho, RS 2008, 2014 e 2015.....	152
Tabela 26 - Legenda da pontuação na avaliação institucional	215
Tabela 27 - Média por dimensões da Rede ND 2007 – 2015.....	216
Tabela 28 - Média do PPP das três escolas do Sul 2007-2015.....	216
Tabela 29 - Avaliação dos quesitos do PPP/NDPF 2007-2015.....	219
Tabela 30 - Avaliação dos quesitos do PPP/ND Aparecida 2007-2015.....	220
Tabela 31 - Avaliação dos quesitos do PPP/ND MJ 2007-2015.....	221
Tabela 32 - Motivos da escolha do ND: resposta dos pais.....	231

Tabela 33 - Registro de questões livres, avaliação de Clima do ND Passo Fundo 2012, 2014 e 2015	239
Tabela 34 - Registro de questões livres, avaliação de Clima ND Aparecida 2012, 2014 e 2015	241
Tabela 35 - Registro de questões livres, avaliação de Clima da ND Menino Jesus 2012, 2014 e 2015	244

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AGEE	Agenda Global Estruturada para a Educação
AHELO	Avaliação do Ensino Superior e Resultados de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEMC	Cultura Educacional Comum
CERI	Centro de Estudos em regulação e Infraestrutura
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DF	Distrito Federal
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IMHE	Programa de Gestão Institucional do Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Programa do Sistema de Indicadores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ND	Notre Dame
NDAP	Notre Dame Aparecida
NDMJ	Menino Jesus
NDPF	Notre Dame de Passo Fundo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEE	Organização para Cooperação Econômica Europeia
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Assessoria Política de Implementação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIAAC	Programa para a Avaliação Internacional de Competência do adulto
PIAAC	Programa para a Avaliação Internacional de Competências do Adulto

PISA	Programme for International Student Asssment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SAIN	Secretaria de Assuntos Internacionais
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

CDU 37.014.5	2
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Relação Pessoal com a Pesquisa e Justificativa	18
1.2 Revisão de Literatura	21
1.3 O Contexto da Problemática, as Questões e Objetivos	23
1.4 Contexto das Políticas Econômicas/Educacionais	25
1.4.1 Problema e Questão Central	26
1.5 Objetivos	27
1.5.1 Objetivo Geral	27
1.5.2 Objetivos Específicos	27
1.6 Estrutura da Tese	27
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
2.1 Do Método de Abordagem	30
2.2 Do Princípio Qualitativo	31
2.3 Dos Procedimentos	32
2.4 As Fontes e as Expectativas	33
3 DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOTRE DAME: DESCRIÇÃO QUE CONTEXTUALIZA A ORIGEM DOS PRINCÍPIOS E O CAMPO EMPÍRICO	38
3.1 A Congregação Notre Dame	38
3.1.1 Uma Fundação Administrada por Mulheres Professoras	40
3.1.2 Contexto Histórico-Educacional.....	42
3.2 Congregação de Notre Dame de Namur: origem de mais duas congregações	42
3.2.1 As Irmãs de Nossa Senhora de Amersfoort.....	43
3.2.2 A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld	46
3.2.3 Novos Tempos: novos espaços e novas lideranças, princípios Notre Dame.....	49
3.3 A Vinda para o Brasil	50
3.3.1 O Colégio Notre Dame de Passo Fundo	54
3.3.1.1 <i>Um Pouco da Trajetória do Colégio Notre Dame de Passo Fundo</i>	54
3.4 A Província de Nossa Senhora Aparecida de Canoas e a Província da Santa Cruz de Passo Fundo	55
3.4.1 Proposta Pedagógica Notre Dame	55
3.4.2 As Irmãs de Canoas	55
3.4.3 Irmãs de Passo Fundo	56
3.5 As Escolas Notre Dame	56
3.5.1 Rede Notre Dame: escolas e matrículas em números.....	57
3.5.2 Delimitação do Campo de Pesquisa	62
3.5.3 As Três Escolas do Sul	63
3.5.3.1 <i>Colégio ND Passo Fundo - Primeira Escola ND no Brasil</i>	63
3.5.3.2 <i>Colégio Notre Dame Aparecida</i>	64

3.5.3.3 Escola Notre Dame Menino Jesus.....	64
3.5.3.4 Escola Notre Dame Santa Isabel de Passo Fundo.....	65
3.6 Números de Alunos do Conjunto das Escolas Notre Dame RS e Análise	66
3.7 Organização da Educação no Rio Grande do Sul e a Rede Notre Dame	70
3.8 Censo por CREs/Maiores Escolas dos Dois Municípios	73
4 RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO: GLOBALIZAÇÃO, MERCANTILISMO E POLÍTIAS EDUCACIONAIS.....	76
4.1 Público e Privado: uma história e muitas faces	76
4.1.1 Educação Pública e Educação Privada: para além da etimologia das palavras.....	77
4.1.2 A Categorização das Escolas Privadas a partir da Legislação Nacional	80
4.2 As Políticas Públicas Educacionais: globalização, neoliberalismo, mercantilismo	81
4.2.1 Políticas Públicas: relação e intencionalidades	82
4.2.2 Globalização, Mercantilismo e Educação	82
4.2.3 Neoliberalismo e a Mercantilização da Educação	86
4.2.4 Políticas Globais e Impactos Locais	88
4.3 As Agências Multilaterais Protagonistas e suas Intencionalidades.....	91
4.3.1 JOMTIEN 1990-2000 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.....	92
4.3.2 DAKAR: 2000-2015 – Declaração de Dakar. Educação para Todos.....	96
4.3.3 INCHEON 2015-2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação.....	97
4.3.4 Papel da Escola e da Educação.....	100
4.4 Banco Mundial: história política e ideologia nos discursos de progresso, desenvolvimento sustentável, realismo, autonomia, equidade, pobreza.....	101
4.4.1 Da História e Política do Banco Mundial.....	102
4.4.2 As Etapas e Evolução das Políticas de Investimentos do BM.....	102
4.4.3 Focos atuais do Banco Mundial.....	103
4.4.4 Documentos e Relatórios: ideologias do BM.....	104
4.4.5 Análise do Documento do BM: <i>prioridades y estrategias para la educación</i>	105
4.4.6 Discursos e Intencionalidades: o papel político social do BM.....	106
4.4.7 Progresso: o progresso das nações.....	107
4.4.8 O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.	112
4.5 OCDE - História Política e Intencionalidades	113
4.5.1 História e Motivações da OCDE	113
4.5.2 OCDE e sua Estrutura de Atuação	115
4.5.3 A Relação da OCDE com o Brasil	116
4.5.4 Provocações: princípios globais e intencionalidades da OCDE.....	117
5 CENÁRIO DAS MATRÍCULAS E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	120
5.1 Número de Matrículas e Estabelecimentos dos Anos 2002 até 2014.....	120
5.1.1 Período Temporal de Maior Acentuação das Diferenças	122
5.2 Educação Privada e suas Categorias - Microdados.....	126
5.2.1 Número de Estabelecimentos de Educação Básica no Brasil.....	133
5.2.2 Particulares e as Outras Três Categorias	136

5.2.3 A Rede ND e os Estados Federativos de Atuação.....	138
5.2.3.1 <i>Os Dados de Matrículas do Distrito Federal</i>	139
5.2.3.2 <i>O Caso das Matrículas do Rio de Janeiro</i>	140
5.2.3.3 <i>O Estado de São Paulo</i>	141
5.2.3.4 <i>Matrículas no Rio Grande do Sul</i>	142
5.2.4 A Rede Notre Dame neste Contexto	147
5.2.4.1 <i>Rede ND em Passo Fundo</i>	148
5.2.4.2 <i>Rede ND em Carazinho</i>	152
5.3 Escolas privadas: Brasil, Rio Grande do Sul, Passo Fundo e Carazinho.....	157
6 IDENTIDADE, PRINCÍPIOS, HUMANISMO E CRISTIANISMO – ESCOLAS CATÓLICAS	159
6.1 Identidade: identidade institucional	159
6.1.1 Assumindo o Termo Identidade Institucional	162
6.1.2 Identidade: fidelidade criativa	164
6.1.3 Sobre o Conceito ou Categoria: Princípios.....	166
6.2 Humanismo e suas Diferentes Concepções Históricas	167
6.2.1 Humanismo de Caráter Histórico Crítico	167
6.2.2 Humanismo Filosófico	168
6.2.3 Humanismo Sociológico	169
6.3 O Humanismo em Jacques Maritain	169
6.3.1 O Humanismo Integral e Humanismo Cristão	170
6.4 A Educação Cristã e sua Problemática e Perspectiva.....	171
6.5 Princípios das Escolas Humanistas Cristãs.....	175
6.6 Humanismo e a Educação Católica.....	176
6.6.1 Escolas Confessionais: a educação confessional.....	176
6.7 A Educação Confessional Católica e a Orientação da Igreja Católica.....	179
6.7.1 Declaração <i>Gravissimum Educationis</i>	180
6.7.2 Outros Documentos sobre a Educação	184
6.8 Desafios da Escola Católica	188
6.9 A Escola Católica e o Humanismo Cristão na América Latina	191
6.10 O Futuro da Educação Católica	193
6.11 Educação Confessional Católica e a Sustentabilidade	195
7 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	201
7.1 Identidade Notre Dame.....	202
7.2 Do Plano Estratégico da Rede de Educação Notre Dame.....	210
7.2.1 Plano Estratégico Notre Dame e os Indicadores da Proposta Humanista Cristã.....	212
7.2.2 Princípios Mercantis e Plano Estratégico da Rede Notre Dame	213
7.3 Da Avaliação Institucional – como a Identidade Humanista é Reconhecida pela Comunidade	214
7.3.1 A Avaliação de cada Escola	216
7.3.2 Avaliação dos Quesitos do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Escola.....	217
7.3.2.1 <i>Avaliação do PPP do Colégio ND de Passo Fundo</i>	219

7.3.2.2 Avaliação do PPP do Colégio ND Aparecida.....	220
7.3.2.3 Avaliação do PPP do Colégio ND Menino Jesus	221
7.3.3 Da Pesquisa sobre as Questões Livres.....	222
7.3.3.1 Do Colégio Notre Dame de Passo Fundo: respostas das Questões Livres	224
7.3.3.2 Do Colégio Notre Dame Aparecida de Carazinho: respostas das Questões Livres..	226
7.3.3.3 Da Escola Notre Dame Menino Jesus: respostas das questões livres	227
7.4 Entrevistas de Alunos Novos - Motivos pelos quais os Pais Escolhem a Rede ND...	229
7.4.1 Do Contexto das Informações: critérios e procedimentos de análise.....	229
7.4.2 Resposta dos Pais - Dados	230
7.4.2.1 Resposta dos Pais do Colégio ND Passo Fundo.....	233
7.4.2.2 Respostas dos Pais do Colégio ND Aparecida.....	234
7.4.2.3 Respostas dos Pais da Escola ND Menino Jesus	235
7.5 Análise das Questões Livres da Pesquisa de Clima Organizacional/Interno.....	237
7.5.1 Citações da Avaliação de Clima do Colégio ND de Passo Fundo.....	238
7.5.2 Citações da Avaliação de Clima do Colégio ND Aparecida de Carazinho.....	241
7.5.3 Citações da Avaliação de Clima da Escola Menino Jesus de Passo Fundo	244
7.6 Finalizando esta Etapa: olhando para avaliação das três escolas.....	246
7.6.1 Das Cinco Fontes de Pesquisa à Finalização?	247
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	249
REFERÊNCIAS	254
ANEXO A - MAPA ESTRATÉGICO DA REDE DE EDUCAÇÃO ND.....	265
ANEXO B - FICHA DE ENTREVISTA PARA INGRESSO DE ESTUDANTES	266
ANEXO C - RELATÓRIOS AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOTRE DAME	268
ANEXO D - RELATÓRIO AVALIAÇÃO DE CLIMA ORGANIZACIONAL	270
NOTRE DAME.....	270

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa trata sobre a investigação de uma questão situada no campo das políticas educacionais, enfocando as instituições escolares confessionais/humanistas cristãs. Pretendo compreender como se dá o processo de sobrevivência identitária destas escolas frente ao cenário atual, marcado por políticas públicas educacionais e econômicas voltadas para o mercantilismo da educação. O objetivo deste estudo é analisar a identidade e sustentabilidade no ensino privado de cunho humanista cristão, no contexto da mercantilização. Utilizo como base empírica as escolas da Congregação Notre Dame, a sua estrutura e a gestão da educação no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul, em uma perspectiva de análise, de crítica e de proposições.

A Rede Notre Dame é mantida por um grupo de mulheres conhecidas como Irmãs de Notre Dame¹, com forte inserção na educação em 04 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Esta Rede, desde 2002, vem adotando ferramentas de gestão a partir da proposta neoliberal, para se manter viva e atuante no cenário brasileiro. Por ser uma instituição de caráter humanista confessional católica, fundada e protagonizada por religiosas, ela tem na sua identidade elementos que a distinguem de instituições particulares (no sentido empresarial) ou públicas.

O estudo desta questão tem seus desdobramentos nos marcos da metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto, analisando documentos históricos e relatórios institucionais, numa perspectiva dialética. A pesquisa é realizada a partir da análise de documentos e pesquisa bibliográfica. As fontes se constituem por dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Censo Escolar), documentos institucionais da Congregação, relatórios do processo de gestão da Rede Notre Dame (ND), relatórios da Avaliação Institucional, fichas de entrevista de pais de alunos novos, e Avaliação de Clima Organizacional da Rede ND.

1.1 Relação Pessoal com a Pesquisa e Justificativa

Venho de uma comunidade da região norte do Rio Grande do Sul. Sou filha primogênita de pais camponeses, pequenos agricultores e semianalfabetos, que tiveram mais quatro filhos, neta de analfabetos e bisneta de italianos, também analfabetos. Das mulheres que me

¹ Com uma trajetória de mais de 200 anos, apresentada no capítulo 03.

antecederam, herdei a força de vida, o amor ao trabalho e a esperança de ver acontecer a justiça com *vida digna*² para todos. Do tempo de escola, lembro-me da escola³ Brizoleta⁴, apoiada com madeira “quadrada” que os pais colocaram para não cair. Era sala única, multisseriada e pobre em recursos pedagógicos e financeiros. Aos dez anos, já havia cursado a 4ª série (sistema de ensino da época) e, por falta de escola, fui obrigada a parar de estudar. Por ter sido muito precioso, mesmo que mais tarde, o reingresso à escola e o acesso à universidade, reconheço minha relação de intimidade original com a escola e com a pesquisa em educação. De minha formação acadêmica, destaco o curso de Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF) e a pós-graduação em Metodologia do Ensino Religioso, na mesma universidade, os cursos de Administração e Gestão Escolar e o Mestrado em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Como educadora não esqueço de onde vim, de meus pais e avós, que pouco ou quase nada tiveram de acesso aos livros e ao conhecimento formal. Sinto-me no dever de fomentar a reflexão sobre a educação enquanto direito de todos e pautada em uma perspectiva humanista, na qual a vida seja considerada integralmente. Tenho 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, p. 20). É preciso formar para a reverência, para o cuidado e para a integridade humana. Acredito na transformação social em vista de vida digna e íntegra, não só para alguns – para todos – que inclui educação e o acesso à escola de qualidade. A escola humanista cristã é um dos caminhos para promover a educação para a justiça e equidade social. Educar de modo cristão não é fazer uma catequese, proselitismo, é levar avante os jovens e as crianças nos valores humanos em toda a realidade. E uma dessas realidades é a transcendência. (PAPA FRANCISCO, 2015). A verdadeira escola deve ensinar conceitos, hábitos e valores, pois a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. (FREIRE, 2000). A escola é uma instituição que, por si só, 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, principalmente, de quem a constitui (direção, educadores, estudantes e comunidade). É nesta perspectiva que me identifico com os princípios da pedagogia histórico-crítica, pois acredito que me auxiliará na

² Vida digna supõe humanidade plena que inclui a educação como algo inerente.

³ A escola se chamava Paraguaçu e era velha, com risco de desabamento. Era uma das poucas remanescentes do projeto do “Brizola”.

⁴ No ano de 1959, o governador Leonel de Moura Brizola iniciou no Rio Grande do Sul um programa voltado à educação que incluiu a construção de escolas padronizadas chamadas de “Brizoletas”. As escolas eram feitas em madeira e, no geral, tinham uma ou duas salas de aula. Era relativamente simples, incluindo, no geral, área para serviços administrativos, espaço para circulação e salas de aula, com capacidade para 35 alunos.

articulação dos textos, das “verdades” imediatas, num princípio dialético transformador. Este estudo é uma contribuição para a história da educação brasileira e para a Congregação (instituição) da qual faço parte.

Durante o Mestrado, estudei a história da Congregação Notre Dame, mais especificamente a trajetória da Escola Notre Dame Menino Jesus de Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Com a pesquisa, fiz uma retomada dos princípios de Overberg⁵ que, junto com a pedagogia intuitiva e o carisma pessoal de Júlia Billiard, bem como a prática das primeiras Irmãs alemãs da Congregação, constituíram os princípios educativos Notre Dame. A problemática foi trabalhada a partir do modo de como a instituição escolar Menino Jesus enfrentou o problema de sustentabilidade, numa realidade contemporânea marcada por um processo de globalização com características neoliberais, que se contrapõe ao projeto de formação humana da Congregação. Entre outras questões, identifiquei que a grande maioria dos pais escolhe a escola pela identidade confessional e os valores humanistas implícitos na proposta pedagógica. A segurança, as tecnologias, a excelência pedagógica aparecem depois. A proposta humanista da escola tem embates muito fortes com a proposta de gestão estratégica adotada como caminho para fazer frente ao mercado educacional. Deste embate surgem paradoxos: humanismos/mercantilismo.

Neste estudo, retomo a questão da pesquisa anterior (Mestrado), partindo da problemática da escola confessional cristã, no contexto de avanço da privatização e mercantilização da Educação Básica, observando como ela foi compreendida na época e como se configura atualmente em uma realidade mais complexa, num cenário de crescimento do mercado educacional.

A minha inquietação para estudar esta temática provém dos princípios que perfazem minha opção de vida, bem como da prática enquanto gestora em escolas da rede Notre Dame. Atuando na gestão/direção de escolas convivi com paradoxos e desconfortos que, muitas vezes, ainda hoje, originam-se da forma como a instituição se posiciona - ou precisa se posicionar - para sobreviver frente às políticas públicas. A percepção de que as instituições confessionais percorrem sobre uma “linha” muito tênue e arriscada, em relação à sua identidade, motiva-me a refletir e a investigar sobre a questão identitária humanista e o impacto das políticas globais.

Como campo empírico, tomo o caso da Rede de Educação Notre Dame, com uma delimitação, específica, de três escolas do Rio Grande do Sul:

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. Escola de formação das primeiras Irmãs ND na Alemanha.

- a) Colégio Notre Dame Passo Fundo – fundado em 1923;
- b) Escola Notre Dame Menino Jesus – Passo Fundo – fundado em 1944;
- c) Colégio Notre Dame Aparecida – Carazinho – fundado em 1930.

Faço uma análise para identificar se, de fato, essas escolas estão conseguindo manter os pressupostos históricos, que fundamentam a Congregação em seu projeto humanista de formação cristã, num contexto onde a lógica de mercado esvazia o sentido da educação, tomando-a como mercadoria. A questão está centrada nas repercussões do modo como a instituição se firma frente ao cenário atual, sustenta os valores e princípios originais da identidade, mesmo lançando mão de instrumentos de gestão próprios do mercado neoliberal. Será que o processo de gestão está colaborando para a sustentabilidade ou manutenção dos valores fundantes? Os paradoxos gerados estão impactando na identidade humanista cristã?

O estudo não se realiza na solidão ou exclusividade pessoal. Embora a solitude, a intuição, o árduo trabalho individual sejam elementos fundamentais, a pesquisa que apresento se deu em uma perspectiva coletiva, com a colaboração direta da orientadora e a partilha/socialização com alguns colegas e amigos. Também, tenho consciência de que é preciso um pouco de ousadia, coragem e muita disciplina para me colocar na atitude de pesquisadora de um assunto tão impregnado na minha própria identidade. Tomar lugar crítico dentro da própria prática institucional, com o conhecimento que tenho dela, com o acesso privilegiado às informações institucionais, não é simples. A atitude de afastamento ou distanciamento metodológico de algo que está tão dentro de mim mesma talvez seja um dos maiores aprendizados no sentido de crescer na disciplina e na arte de ser gestora-pesquisadora da própria prática e dos próprios casos.

Toda teoria que embasa a metodologia histórico-crítica, no sentido de articular texto e contexto dialeticamente, tem um nível de exigência que, de um lado, pode ser ameaça e, de outro lado, pode ser uma oportunidade única, em vista da eficácia transformadora própria da razão dialética.

1.2 Revisão de Literatura

A revisão de literatura serviu de base para identificar a situação atual das discussões sobre o tema da pesquisa. Conforme Fávero e Gaboardi (2008), a revisão é a apresentação de informações já publicadas, que são pertinentes para compreender e realizar o projeto proposto. No procedimento de seleção de literatura, tomei por base as orientações de Alves-Mazzoti (2002, p. 29) no sentido de

“[...] sempre que possível basear sua revisão em fontes primárias, isto é, nos próprios artigos, documentos ou livros, e não em citações de terceiros”. A revisão foi realizada a partir de levantamento de teses, dissertações, relatórios de pesquisa, artigos publicados em periódicos ou em anais de congressos ou outros eventos científicos. Como instrumentos para pesquisar, me servi dos seguintes descritores: **D1.** Relação Público Privado e Educação, **D2.** História das Instituições Escolares Confessionais, **D3.** Congregação Notre Dame – Rede de Educação Notre Dame, **D4.** Educação Privada Mercantil e **D5.** Políticas Públicas e Humanismo Cristão.

Após exame cuidadoso de cada indicação apresentada a partir dos descritores, registro que as referências, embora valiosas para contextualizar a questão das políticas educacionais, aparecem de maneira muito limitada para diálogo, no sentido da reflexão e contextualização no caso específico da Rede Notre Dame. Em alguns casos, contextualizam mais os estudos de pesquisa sobre o Ensino Superior e/ou instituições escolares públicas (federais, municipais e estaduais), privadas de modo geral. Percebe-se uma escassez de pesquisas relacionadas à educação básica nesta perspectiva específica da educação humanista confessional cristã. Assim, na perspectiva de provisoriedade e diálogo permanente, podemos reafirmar a importância de se aprofundar o tema que trata da realidade identitária das instituições escolares confessionais humanistas-cristãs, no contexto histórico das atuais políticas públicas educacionais mercantilistas. É um tema amplo em possibilidades de investigação e seu aprofundamento pode contribuir muito com a história da educação no Brasil. Conforme constatação, a pesquisa trata de um assunto ainda não muito estudado e é um caminho significativo para preservar a história e identidade das instituições confessionais que, especialmente no Rio Grande do Sul, foram pioneiras e, até hoje, são referências importantes no cenário nacional. Este estudo insere-se no campo da história das instituições escolares humanistas-cristãs e está vinculado à Linha de Pesquisa: *Educação, História e Políticas*⁶, do curso de Pós-graduação da UNISINOS - RS.

A viabilidade da investigação se deu em função das fontes existentes e se dá na perspectiva de trazer uma efetiva contribuição para a história da educação brasileira. Para a Rede de Educação Notre Dame, que mantém escolas no Rio Grande do Sul (RS), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Distrito Federal (DF), esta pesquisa contribui na retomada da missão, princípios e visão da Rede; ajuda a identificar melhor os vincos que norteiam a educação

⁶ Linha 01, do doutorado em educação que investiga políticas e processos vinculados à educação em diferentes configurações históricas. Aborda as processualidades educativas referentes aos distintos níveis e modalidades de ensino, bem como as que transcendem esses espaços escolares, entre as quais, movimentos sociais e trajetórias docentes e discentes. Estuda questões relativas à História da Educação, particularmente no período dos séculos XIX e XX. Investiga instituições escolares, sua história, estrutura, gestão, órgãos colegiados, planejamento e pesquisa, numa perspectiva de análise, de crítica e de proposições.

institucional e retomar a coerência com a própria identidade Notre Dame e sua relação com as necessidades da educação atual; também, lança novos desafios para ampliação de estudos e reflexões necessários para qualificar os processos administrativos e pedagógicos e manter viva a identidade humanista.

1.3 O Contexto da Problemática, as Questões e Objetivos

A Rede Notre Dame mantém escolas confessionais e filantrópicas, que são dirigidas pelas Irmãs de Notre Dame, que começaram sua história no Brasil em 1923. As primeiras Irmãs vieram da Alemanha e se instalaram no interior do Rio Grande do Sul, mais especificamente em Não-Me-Toque e Passo Fundo. Ainda nesse ano de 1923, abriram as duas primeiras unidades escolares ND no Rio Grande do Sul e, sucessivamente, foram abrindo outras escolas. Pautadas na proposta de educação humanista cristã, as Irmãs ampliaram e solidificaram instituições escolares com forte influência na educação de crianças e jovens. O trabalho, apesar dos muitos desafios, continua acontecendo em vários Estados Federativos do Brasil e se caracteriza, na educação formal, como escolas confessionais, filantrópicas pautadas na proposta humanista cristã, pertencente à igreja católica.

É importante destacar que essas Irmãs, no Brasil, são divididas em dois grupos, duas províncias com mesma origem e identidade: Província Santa Cruz de Passo Fundo - RS e Província Nossa Senhora Aparecida de Canoas - RS. Esta última foi fundada em 1962 e mantém oito escolas e dezesseis comunidades voltadas à educação e a produção humana nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins (dados de 2015). O caso específico em questão nesta pesquisa se refere às escolas da Província Santa Cruz de Passo Fundo. Esta Província, além das escolas (objeto de nosso estudo), mantém dois hospitais, projetos de assistência social (inclusive com programa de bolsas de estudo), trabalhos de evangelização e missões ligadas diretamente à igreja católica. Ao todo, em 2016, são 201 Irmãs, organizadas em 28 comunidades, presentes em 33 locais, no Brasil e em Moçambique (África). Atualmente (2016), as duas províncias, Canoas e Passo Fundo, vivem uma tendência muito forte de junção. (PROVÍNCIA SANTA CRUZ, 2015).

As escolas Notre Dame, ligadas diretamente à província de Passo Fundo, são objeto dessa pesquisa, tendo o olhar mais específico em duas escolas de Passo Fundo - RS e uma de Carazinho - RS, que servem de base empírica para esta pesquisa. No capítulo 03, o leitor encontrará mais elementos históricos/contextuais da instituição e as escolas estarão melhor caracterizadas e apresentadas.

Raiz da problemática

Para contextualizar melhor, destacamos que, em 2002, a direção e a administração da Congregação das Irmãs de Notre Dame, percebendo a dificuldade de sustentabilidade e sobrevivência das escolas Notre Dame, tomaram a decisão de buscar alternativas para tornar o processo de gestão pedagógica e administrativa das escolas mais comum⁷. A pressão do cenário, as políticas públicas e econômicas, bem como os desafios pedagógicos da época, foram as razões principais que demandaram um novo posicionamento institucional. O modelo administrativo anterior era independente entre as unidades e realizado, em muitos casos, de forma artesanal, intuitivo e livre, sem muita preocupação com a unidade pedagógica e administrativa entre as próprias escolas. Cada unidade buscava suas alternativas para manter a identidade e sobreviver diante da realidade local e concorrência instalada na região específica. Partindo do princípio de que era necessário qualificar o processo de gestão, embora a nova metodologia deveria contemplar os princípios institucionais cristãos, as Irmãs buscaram ajuda de consultores especialistas em gestão escolar. Depois de estudar e refletir, não sem resistências, mas com certa ousadia, as Irmãs iniciaram um novo jeito de fazer a gestão das escolas. Procurando salvaguardar os valores institucionais, lançaram “mão” de ferramentas de gestão empresarial pautadas no sistema neoliberal mercadológico.

A entrada do novo sistema de gestão escolar se deu iniciando com algumas estratégias: reforçar o conceito de “Rede” a partir da identidade institucional, com a divulgação da “marca ND” e reenfoque nas estratégias de marketing (linguagem mais mercadológica⁸). Nesse período, foi reeditado o Projeto Político Pedagógico, mantendo conceitos específicos confessionais, porém, a partir da parte específica sobre gestão administrativa, formalizou o novo método administrativo e pedagógico pautado em princípios neoliberais⁹. No estudo do Mestrado, foi possível identificar as contradições destes dois modelos inerentes ao novo formato do Projeto Político Pedagógico. (PAIER, 2008).

Atualmente, a rede de escolas já reeditou pela 4ª vez seu plano estratégico, continua investindo em ferramentas de gestão que se caracterizam com as políticas mercantis e incidem com a questão identitária humanista. Apesar do esforço para manter a identidade, isto gera embates e paradoxos, torna arriscado o processo institucional. De um lado a instituição tenta

⁷ Processo mais unificado, institucionalizado, organizado, comum para todas as escolas, com registros que possibilitem análises e continuidade. Para superar a empiria e as ações isoladas e desconexas entre si, bem como projetos personalizados; canalizar as forças humanas e materiais, socializar as experiências positivas e padronizar processos pedagógicos e administrativos.

⁸ Pode ser conferido analisando material de divulgação da época.

⁹ Conforme parte II: gestão administrativa do PPP. (LUDWIG, 2006, p. 26).

manter um discurso humanista cristão como fundamento da prática pedagógico administrativa; de outro lado, “lança mão” de estratégias e recursos de gestão próprias do mercado empresarial e se vê em embates muito complexos que exigem respostas que podem minar a identidade fundamental. É nesse aspecto que a problemática se desenvolve.

1.4 Contexto das Políticas Econômicas/Educacionais

Além do mais, vivemos em um cenário onde o neoliberalismo¹⁰ predomina e as políticas públicas mercantis estão impactando muito fortemente na educação básica. A força deste impacto está promovendo, em muitos casos, a destituição¹¹ dos colégios/escolas pautados em princípios contrários ou diferentes ao da lógica mercantil. Os Estados são tomados pelas perspectivas e políticas de gestão originárias do campo do mercado. Os serviços, como a educação, são transformados em negócio lucrativo. As consequências deste poderoso sistema aparecem no cotidiano das escolas humanistas confessionais que se vem obrigadas a tomar decisões complexas, que criam paradoxos e colocam em questão os *princípios institucionais identitários*¹². Além disto, temos uma política mundial pautada na chamada Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE), ditada pela Organização Mundial do Comércio e outros organismos internacionais, que provoca o esvaziamento do Estado e o fortalecimento da iniciativa privada. As políticas públicas de estado, com ações muitas vezes maquiadas pela ideia de valorização e melhoria, permitem e provocam a desvalorização da educação pública e facilitam a mercantilização do ensino.

Nos últimos anos, no Brasil, apesar dos discursos em prol de uma “Pátria Educadora¹³”, constata-se um grande problema: a diminuição de unidades escolares e de matrículas públicas e o aumento considerável da educação privada. Desta constatação surgem perguntas importantes, como por exemplo, como podemos ter uma diminuição da escola pública se temos leis que controlam, obrigam e ampliam o acesso à escola por mais tempo? A demanda tem a ver com taxa de natalidade, porém, aumentando a idade de permanência na escola teria impacto

¹⁰ Forma dominante da globalização hegemônica; mais do que uma teoria econômica, o neoliberalismo deve ser considerado como uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos. (TEODORO, 2010).

¹¹ Destitui o valor e o seu mérito humanizado no processo educativo. Promove campanhas que desrespeitam o professor e o espaço escolar como algo secundário e sem muito significado. Passam uma concepção de ensino pautado na meritocracia e na formatação de uma sociedade para o consumo desenfreado.

¹² Razões da fundação e da continuidade institucional que sempre pautaram o caráter e a razão de ser.

¹³ Formulação feita por Dilma, no seu discurso de posse do segundo mandato: “Ao bradarmos 'Brasil, Pátria Educadora' estamos dizendo que a educação será a prioridade das prioridades, mas também que devemos buscar, em todas as ações do governo, um sentido formador, uma prática cidadã, um compromisso de ética e um sentimento republicano”.

tão negativo nos números? O que isto tem a ver com o mercado de trabalho, aumento do poder aquisitivo e com a diminuição da pobreza no Brasil? Pensado as escolas privadas, quais delas crescem? Todas?

Há uma forte expansão e consolidação do mercado educacional com entrada de redes e empresas, cujo negócio é vender educação. Neste contexto, também, cresce o mercado editorial e as redes de ensino que vendem um ensino padronizado por menor preço e melhor “resultado¹⁴”. Temos, ainda, o chamado “*quase mercado*”¹⁵, que não deixa de ser um modo de privatizar os serviços dentro da própria escola pública e que nos últimos anos, está se infiltrando, também, nas escolas privadas, com impactos semelhantes aos da escola pública: Promove a concorrência, a falta de autonomia e os princípios do mercado. Diante disto é necessário pensar: o que as escolas confessionais, filantrópicas e comunitárias têm em comum com as escolas públicas neste processo de enfrentamento do “quase mercado” e da privatização em si? Não estariam no mesmo patamar diante do crescimento das escolas privadas mercantis?

1.4.1 Problema e Questão Central

Diante do contexto, o problema se dá na forma como as escolas humanistas cristãs se colocam no cenário mercantil para sobreviver. Para se manter vivas e atuantes são obrigadas a “lançar mão” estratégias administrativas e pedagógicas específicas do sistema mercantil. Isto gera paradoxos internos e externos que impactam diretamente na identidade institucional. Diante disto, é preciso compreender se: de fato as escolas humanistas sustentam sua identidade, valores e princípios e como fazem acontecer esta sustentabilidade diante desse contexto? Qual é o real impacto do sistema mercantil na identidade humanista confessional? Partimos do pressuposto que a identidade se dá em processo continuado e sob o impacto das opções e ações humanas/administrativas; os valores do sistema mercantil são opostos aos valores das escolas humanistas.

Partindo do problema central que orienta esta investigação, destaco algumas outras questões que permeiam fortemente este trabalho: Por que, diante do forte investimento da iniciativa privada no Brasil, crescimento das escolas particulares, diminuição da escola pública e das confessionais, a Rede Notre Dame no RS cresce acima da média de todas as privadas nacionais e estaduais? Como sustenta a identidade humanista cristã Notre Dame diante deste

¹⁴ Melhor nota no ENEM, mais eficiente método de ensino.

¹⁵ Nesta perspectiva o serviço continua público, porém, prestado por empresas terceirizadas: material didático, merenda escolar, limpeza, aulas de apoio ou reforço, cantinas, reparos. Sugere a existência de valores, lógicas ou ideologias de mercado, mas não o mercado no sentido restrito. (AFONSO, 2010a).

cenário? Como os princípios ND são articulados diante das exigências do neoliberalismo? Como a Rede convive com esta contradição? Será que está sustentando a identidade Humanista? Será que este crescimento ou manutenção das matrículas é sinônimo de sustentabilidade?

A investigação que se realiza norteada pelos seguintes objetivos:

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo Geral

Analisar as razões que levam a Rede ND do RS a crescer em número de alunos acima da média estadual e nacional, e investigar como sustenta e articula os pressupostos da identidade humanista cristã, diante do cenário marcado pelas políticas de privatização e mercantilização da educação.

1.5.2 Objetivos Específicos

1. Discutir processos de globalização mercantil e educação humanista cristã identificando paradoxos inerentes à relação entre eles;
2. Refletir sobre as políticas públicas globais e seus impactos na educação básica brasileira;
3. Identificar como os Princípios Notre Dame ganham vida na prática cotidiana e até que ponto as práticas de gestão impactam na sua identidade humanista;
4. Verificar como os funcionários ND articulam na prática cotidiana os valores humanistas cristãos;
5. Identificar como funcionários, pais/responsáveis e alunos reconhecem e valorizam os princípios identitários da Rede Notre Dame.

1.6 Estrutura da Tese

A tese se divide em oito capítulos: a introdução que traz presente relação pessoal com o tema e as justificativas, a problemática e os objetivos e a estrutura da tese. No segundo capítulo são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos, as fontes e expectativas da pesquisa.

Em seguida, o terceiro capítulo, apresenta uma contextualização do objeto de estudo, trazendo elementos históricos da Congregação Notre Dame, as escolas Notre Dame e os

respectivos dados sobre matrículas e estabelecimentos de 2002 até 2015, caracterizando o campo empírico em questão. No capítulo 04, trato da questão do público e privado, no contexto das políticas globais e políticas públicas para a educação básica, refletindo sobre a atuação e intencionalidades das agências multilaterais UNESCO, BM e OCDE e o modo como efetivam a proposta de ampliação e liberalização do mercado.

Na continuidade, o capítulo 05, traz o cenário de matrículas da educação básica brasileira. A partir dos microdados do censo escolar do INEP de 2008, 2014 e 2015, faço análises das diferenças e impactos, na educação de modo geral e, especificamente, na educação privada e suas categorias: particular, comunitária, confessional e filantrópica, refletindo os dados nacionais, dos Estados Federativos onde a Rede ND atua, e no contexto local das três escolas estudadas. O capítulo 06, discuto sobre identidade, identidade institucional e humanismo cristão a partir de alguns autores e documentos da igreja católica, situando a educação confessional e a proposta pedagógica da Rede Notre Dame e sustentabilidade da escola confessional na contemporaneidade.

No capítulo 07, é apresentado o resultado da pesquisa a partir dos documentos e relatórios institucionais. Analiso a questão da identidade Notre Dame nos escritos históricos, no Plano Estratégico da Rede ND e em dados da Avaliação Institucional (avaliação externa). Também, faço análise de fichas de entrevista de pais de alunos novos para identificar quais são as motivações na busca pela escola e o que imagem ou visão sobre as escolas Notre Dame eles trazem. Na última parte do capítulo, da avaliação de Clima Organizacional (avaliação interna) da rede ND, analiso o item Questões Livres. Em todo o processo procuro identificar como se dá o reconhecimento e articulação dos princípios humanistas cristãos e a valorização desta identidade.

O último capítulo, apresento os princípios “achados” em todo este processo de pesquisa. Finalizo com as referências e anexos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa se identifica com o caráter qualitativo e terá seus desdobramentos nos marcos da metodologia histórico-crítica, procurando articular texto e contexto na perspectiva dialética. O estudo da Rede Notre Dame no Sul do Brasil foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando, especificamente, a metodologia de análise documental.

A metodologia, inclusive a escolha do material para pesquisa, está diretamente relacionada com o objeto, o problema e os objetivos. O estudo é desenvolvido na busca de compreender melhor como se dá, na prática da Rede Notre Dame, a sustentabilidade dos valores institucionais no contexto de globalização mercantil e se, esses valores, estão subsistindo conforme a proposta humanista cristã. Explicando melhor ressaltando que procuro identificar como os Princípios Notre Dame ganham vida na prática cotidiana e até que ponto as práticas de gestão impactam na identidade católica¹, como a escola reage diante do impacto das ferramentas de gestão, das políticas públicas mercadológicas atuais.

Com o acesso a literaturas e registros a partir de fontes primárias da Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (Notre Dame), pretendo fazer uma retomada dos princípios originários, identificando a sua fidedignidade contemporânea. Ao contextualizar a trajetória histórica da Congregação das Irmãs, retomando os fundamentos e os princípios históricos da educação Notre Dame, pretendo mostrar como se deu o processo de construção da identidade e sobrevivência até o momento e os impactos das políticas mercantilistas. Os relatórios de avaliação institucional e as avaliações de clima organizacional, trazem uma riqueza de informações que, com o auxílio do método de análise documental, servem de base para atingir os objetivos propostos.

As escolas Notre Dame do Rio Grande do Sul, que servirão de base empírica para a pesquisa, são: Colégio Notre Dame Passo Fundo - fundado em 1923; Escola Notre Dame Menino Jesus - Passo Fundo - fundado em 1944; e Colégio Notre Dame Aparecida - Carazinho - fundado em 1930. A Escola Santa Isabel - Passo Fundo - fundada em 2012, não será considerada como base da pesquisa, justamente pela recente fundação e por não trazer dados suficientes para identificar o objeto em questão.

¹ Com o uso deste termo, não ignoro as diferentes ou possíveis interpretações do que seja identidade católica. Pretendo esclarecer este conceito na tese.

2.1 Do Método de Abordagem

Neste trabalho, a abordagem será a partir da metodologia histórico-crítica, com os princípios da dialética. Para tanto, é necessário ter presente que algumas questões dependem do movimento e relação advindos do materialismo histórico. Esta afirmação é fruto do posicionamento que busca compreender os fatos/o campo empírico em questão, a partir do desenvolvimento histórico e sua articulação imediata ou prática com a realidade do entorno. Os critérios para estas escolhas de referências teóricas estão implícitos no método dialético que, conforme Marx (1983), supõe que a tese não é um espírito nem ideia, é matéria, economia, a infraestrutura concreta. Assim, a história não é a manifestação do espírito, mas sim a realização do ser humano concreto e imanente. Os valores racionais de igualdade e bem-estar humano podem ser conquistados pelos oprimidos. A história está sempre aberta a diferentes desdobramentos e depende do objetivo, do texto e do contexto e da articulação recíproca, crítica e ativa.

Considerando essa perspectiva, sobre a articulação entre teoria e prática, destaca-se o que Saviani (2008, p. 142) afirma:

A prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originalmente. A teoria é derivada. Isto significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método.

Conforme podemos ler, a prática - o processo em si, com suas surpresas – tem primado para a escolha de teóricos que podem sustentar, iluminar e dar consistência à pesquisa. O método é estratégia para garantir a abertura e liberdade que estou propondo, porém uma liberdade que não pode ser interpretada como possibilidade qualquer. O método supõe que o debate crítico só é possível, com referências que dialogam com esta perspectiva.

Diante da necessidade de aprofundar a reflexão destaco que segundo Saviani (1991a), o debate crítico se dá na necessidade e desafio de ultrapassar o senso comum, criando a consciência filosófica na compreensão da realidade que nos cerca. O método materialista histórico dialético é instrumento desta prática. Preocupado em explicar como se dá este processo metodologicamente, ele escreve:

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao

concreto não se dá sem a mediação do abstrato [...]. Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. (SAVIANI, 1991a, p. 11).

Considerando o que o autor afirma, percebe-se que a lógica formal ganha um novo significado quando superamos o senso comum, refletindo teoricamente e criando um movimento da consciência no sentido de compreender a realidade.

Para continuar o diálogo, destaco que, segundo Nosella e Buffa (2005), o método dialético supõe investigação da conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a escola que cria, o fundamento na relação constitutiva entre escola e sociedade, pois a dialética é uma condição recíproca de existência. Assim, a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar estão condicionados por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar. Esta influência tem tanto significado que chega a moldar suas relações de produção. Seguindo este raciocínio, para utilizar-se deste recurso metodológico, para estudar as instituições escolares, é fundamental relacionar o particular com o geral, isto é, a totalidade social. É preciso distinguir a fase de investigação da fase de exposição, rastrear os dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões.

Destaco, a partir disso, que o quadro de referencial teórico desta pesquisa não pretende dar-se aleatoriamente, mas sim dentro da perspectiva do debate crítico, que se estabelece a partir de elementos da discussão marxista e se complementa com a visão humanista cristã. O diálogo proposto será com autores e ideias que têm origem no debate do campo crítico, com isso não se quer excluir o diálogo com os diferentes, mas se pretende qualificar e avançar na perspectiva crítico-dialética, que transforma e acrescenta qualitativamente, inclusive para outros campos. Esta clareza é importante no sentido de que a pesquisa precisa ter um caráter de coerência mínima entre os suportes teóricos, pois a coerência teórica encaminha determinados percursos na procura crítica de verdades. (TRIVIÑOS, 1987).

2.2 Do Princípio Qualitativo

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), 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, entendemos que é preciso delinear os passos para o caminho investigativo de uma forma diversificada e coerente, pois pesquisas assim “[...] são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coletas de dados”. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 163). Esta opção instiga e orienta a fazer uma pesquisa que busca entender o fenômeno no seu contexto.

A abordagem qualitativa se propõe a desvelar o que está além dos números, mas se utiliza deles, tentando compreendê-los com o intuito de buscar a resposta ao problema ou explicação para o fenômeno apresentado, que *a priori* também é construído historicamente na sociedade. Segundo Lüdke e André (1986), 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.

2.3 Dos Procedimentos

Neste trabalho de pesquisa bibliográfica e documental utilizamos o método de análise documental, conforme Pimentel (2001). Segundo essa autora, dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo, como é o caso da investigação historiográfica. Embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isso não significa que estejam confinados ao esquecimento. Pois, pelo nosso envolvimento, participamos do que foi anteriormente elaborado, assim eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e ação, em nossa produção de conhecimento. Investigar e fazer saber é reviver conflitos e crises acerca de paradigmas emergentes da própria complexidade de seu objeto e de sua pouca autonomia como campo científico. No processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se as suas raízes, ativa ou reativa a memória, distanciando assim uma possível fragmentação quando procura, na pesquisa, o elo entre os tempos históricos, passado e presente. O percurso do pesquisador é um processo de “garimpagem”, pois se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, “extraídos” das prateleiras, receber tratamento que, orientado pelo problema

proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça. Isso vai além do que pode parecer, considerando os passos teóricos da pesquisa. (PIMENTEL, 2001).

Ao relatar a própria experiência prática de pesquisa, a autora escreve que no primeiro momento o objetivo era encontrar as fontes e, nelas, os documentos necessários para a pesquisa. O segundo momento foi e deve ser a organização destes documentos com critérios analíticos, no sentido de perceber sua importância e potencialidade diante do objetivo da pesquisa. Após esse processo, foi necessário levantar os termos chave que servem como núcleos aglutinadores de significados e de frequências, em que aparecem determinados termos no material estudado/documento. Em seguida, efetivou o processo de codificação, interpretação e de inferências sobre as informações contidas nos documentos, desvelando seu conteúdo manifesto e latente. Seguindo esses passos, se chega ao ponto em que há a necessidade de correlacionar os quadros dos termos chave com os princípios teóricos, planejando a classificação a fim de vislumbrar uma síntese que represente o conjunto do tema pesquisado - unidades de análise. Essa unidade constitui núcleos que, mediante as inferências, sistematizam um conjunto de assuntos. Para estabelecer relações com os objetos da pesquisa, será necessário definir indicadores/tipos de informações associados ao conjunto de unidades de análise. (PIMENTEL, 2001).

No primeiro passo para a análise documental, seguindo a autora Pimentel (2001), é encontrar as fontes, e a escolha dos documentos. Conforme Lüdke e André (1986), a escolha dos documentos não pode acontecer de forma aleatória, ela deve vir acompanhada por propósitos, objetivos, ideias e eventuais hipóteses de pesquisa. Isso reflete, no que Pimentel (2001) insiste: o procedimento de análise dos documentos articula ações que visam o conhecimento das relações do fenômeno estudado. Isto se dá por meio e a partir de um exame crítico das informações disponíveis em documentos que recebem o tratamento orientado pelo problema de pesquisa. (PIMENTEL, 2001).

2.4 As Fontes e as Expectativas

Conforme apresentei inicialmente, servirão de base empírica para essa pesquisa, escolas Notre Dame do RS, duas em Passo Fundo e uma em Carazinho, essas escolas são apresentadas no capítulo 03. Em seguida, apresento as fontes da pesquisa, os documentos analisados.

Para atender os objetivos propostos, optei por analisar dados do censo escolar do INEP, referentes às matrículas e estabelecimentos da educação básica, recorrendo aos microdados para identificar as categorias das escolas privadas: particular, comunitária, confessional e

filantrópicas e os números de matrículas e estabelecimentos respectivos. A partir desses dados, são analisados os dados das escolas Notre Dame. Nesse contexto, abordamos a questão da pesquisa analisando os seguintes documentos e registros da Rede Notre Dame:

- a) documentos históricos da Congregação Notre Dame;
- b) Projeto Político-Pedagógico da Rede Notre Dame;
- c) Plano Estratégico da Rede;
- d) formulários de entrevistas para alunos novos, preenchidos pelos pais/responsáveis por ocasião da entrevista de ingresso à escola (faz parte da prática/processo das escolas). Neste formulário encontramos uma questão: por que o Colégio Notre Dame foi escolhido para seu(sua) filho(a)? A resposta dessa questão servirá de base para análise;
- e) Relatórios da Avaliação Institucional (2007, 2009, 2011, 2013, 2015), realizada pela Rede Notre Dame, baseada em procedimentos estatísticos convencionais². A avaliação institucional é efetivada de dois em dois anos, desde 2007 e é organizada de modo que contempla quatro dimensões das escolas:
 - Projeto Político Pedagógico;
 - Ensino Aprendizagem: dividido – Educação Infantil – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Ensino Médio;
 - Serviços;
 - Estrutura Física.

Importante explicar que dentro dessas dimensões, temos uma lista de quesitos que contemplam elementos específicos que permitem o detalhamento de questões próprias da área avaliada. Assim, é possível analisar os relatórios de diferentes maneiras:

- a) análise de frequência por dimensão;
- b) histograma;
- c) nível de satisfação por dimensão;
- d) média por dimensão;
- e) média por quesito;
- f) planilha por quesito;

² Fundamentada nas bibliográficas: Malhotra (2001); Motta (2000) e Samara; Barros (1997).

- g) questão livre;
- h) participação na avaliação;
- i) análise de médias por quesito.

Neste trabalho, pela enorme quantidade de informações contidas neste recurso, optei por analisar, somente a média das quatro dimensões. Como nosso trabalho versa sobre identidade, concentramos maior atenção na dimensão sobre o projeto político pedagógico, analisando as médias, inclusive, dos quesitos. Para análise mais detalhada, darei ênfase aos quesitos com maior proximidade com as categorias ligadas ao objetivo da pesquisa.

Depois de analisar essa fonte apresentada acima, outra dimensão que exige muita atenção é a parte das respostas da questão livre³. Esta fonte é densa (escrita livre) e será necessário otimizar as questões através de sistemas de informação e recursos da informática. Com palavras chaves farei a triagem das falas relacionadas às categorias de análise. Através do método de análise, através das categorias ou palavra-chave, levantaremos as informações pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

Chamo a atenção para observar que são dados referentes a 5 edições e 10 anos de caminhada das escolas Notre Dame. Sobre a pesquisa de clima organizacional 2016 destaco que é um conjunto de informações obtido a partir da avaliação do ambiente de relações dos funcionários da Rede e de cada unidade das escolas ND. Organizado de forma similar à avaliação institucional, já apresentada acima. Traz um relatório com várias possibilidades de organizar as informações e análise dos dados. Os funcionários das escolas avaliam cinco dimensões: ambiente, desenvolvimento, imagem, liderança e relacionamento. Em cada uma dessas dimensões, os funcionários encontram um conjunto de quesitos que representam de forma concreta em que a dimensão é avaliada. Dentro dessa avaliação, é possível separar as respostas dos segmentos diferentes: administrativos, serviços de apoio administrativo, pedagógicos, serviço de apoio pedagógico, professores da educação infantil, ensino fundamental I e II e Ensino Médio. A Instituição já completou três edições avaliativas, sendo que a primeira foi em 2012, a segunda em 2014 e a terceira, no ano de 2016. Considerando a observação de análise prévia do documento, utilizo a edição das questões livres de 2016, podendo ampliar a pesquisa se for necessário. A expectativa é que dessa forma terei informações suficientes para atingir o objetivo da pesquisa. Utilizarei a mesma estratégia metodológica da avaliação institucional, já citada neste capítulo.

³ Destaco que as avaliações institucionais trazem uma riqueza de dados e informações pouco explorados até então. Pela sua densidade e quantidade, terei que priorizar as questões livres para não inviabilizar a pesquisa.

Finalizo a apresentação da metodologia e do material base para análise documental, ratificando que esses documentos e registros em questão, foram escolhidos a partir de análise criteriosa dos vínculos que trazem em si com o problema apresentado na pesquisa, bem como, sua origem e ligação com a realidade institucional. São documentos densos, que compõem um acervo rico em informações sobre os processos institucionais e ainda pouco explorados na sua potencialidade reveladora para a instituição e pesquisadores.

De acordo com as orientações de Pimentel (2001), esses documentos precisam ser processados com os critérios da análise. Esses critérios comportam algumas técnicas, como: fichamento, levantamento qualitativo e quantitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e o manuseio. Destas ações de estudo, criei quadros com critérios de classificação destas escolhas. A partir de análise dos textos foram consideradas as linhas comuns, os eixos teóricos que permeiam as “falas” e os elementos que configuram a identidade institucional e seu lugar simbólico nos discursos objetivos e subjetivos. Também, foram comparadas as respostas às questões aplicadas em tempos diferentes, no caso da Avaliação Institucional de 2007 e todas as sequentes até 2015.

Com *quadros de termos chave*, que servem de instrumentos para juntar palavras repetidas, textos, frases que sintetizam conceitos ou expressam uma ideia relevante no conjunto, pretendo efetivar o tratamento desses dados; farei o mapeamento dos princípios identitários presentes nos discursos, identificar o tipo de valores que permeiam os discursos e se eles têm relação com a confissão religiosa, juntar por categorias que englobem significados relacionados à identidade e a outros valores que podem aparecer nas falas. A partir desta correlação e análise, distribuir de acordo com o conteúdo abordado (manifesto) e o significado (latente) consoante ao que vem a ser inter-relações de teorias, a identidade manifesta e sua coerência com o humanismo cristão, ideal de proposta Notre Dame. (PIMENTEL, 2001).

Ressalto que os propósitos da escolha dos documentos foram embasados em ideias e/ou hipóteses não aleatórias e, sim, pautadas nos objetivos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As categorias ou palavras chaves, foram sendo melhoradas, enriquecidas e determinadas na mediada em que a pesquisa foi acontecendo. Os dados e teóricos deram novos indicativos que surpreenderam e, portanto, as categorias aumentaram, se agruparam diferentemente. Tomando como base a pesquisa qualitativa, consideramos o seu caráter amplo e dialético ao mesmo tempo em que se tem foco e objetivos definidos, não é algo estático e condicionante no sentido que exige atenção ao processo relacional e surpreendente, que pode exigir adequações durante o trabalho. Partindo desse princípio, prestei atenção no sentido de

permitir que se amplie a visão, sabendo que o foco da pesquisa precisará ser ajustado ao longo do processo, já que o grau de especificação do problema varia conforme características dele mesmo e conforme a postura do pesquisador.

Na continuidade deste trabalho, apresento no próximo capítulo, o contexto da Congregação das Irmãs de Notre Dame e das escolas mantidas pelas irmãs da Província⁴ Santa Cruz de Passo Fundo.

⁴ Entende-se por Província, a unidade institucional/organizacional das irmãs da Congregação ND de Passo Fundo, que mantém as escolas que servem de campo empírico nessa pesquisa.

3 DA CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOTRE DAME: DESCRIÇÃO QUE CONTEXTUALIZA A ORIGEM DOS PRINCÍPIOS E O CAMPO EMPÍRICO

Este capítulo¹ traz uma descrição objetiva da trajetória de mais de 200 anos da Congregação das Irmãs de Notre Dame, da vinda para o Brasil e atuação na educação, bem como apresenta as três escolas que servem de campo empírico, mais específico, para esta pesquisa. O trabalho é dividido em três partes: inicialmente, a história da Congregação Notre Dame de Namur, em um contexto marcado pela contradição que, na relação com o ideário de uma pedagoga nata, Julia Billiard, se constitui numa instituição internacional. Na segunda parte, abordo a história de mais duas congregações (dois ramos) nascentes deste mesmo ideário: Notre Dame de Amensfoort (Holanda) e Notre Dame de Coesfeld (Alemanha). Na terceira parte, trago a história da Rede Notre Dame no Brasil, caso específico de nossa pesquisa, com a contextualização da atuação. Nesta contextualização, apresento os números de matrículas da Rede no Brasil, no RS e nas Coordenadorias regionais de educação correspondentes à localização geográfica das escolas ND estudadas. Inclusive, temos dados de 2006 e comparativos de 2008 a 2014 com outras escolas regionais. Destaco que o foco para este trabalho está voltado para que se possa compreender a origem dos princípios e a forma como eles foram sendo sistematizados e perpassam a *base identitária*² das escolas ND, bem como a abrangência de atuação na educação.

3.1 A Congregação Notre Dame

A história da Congregação Notre Dame iniciou com a educadora francesa Maria Rosa Júlia Billiard³, em 1804⁴, em Amiens, na França. A partir dos princípios cristãos e dos ideais da

¹ Não se pretende aqui apresentar toda a história, mas, sim, apresentar aspectos que podem, inclusive, ser aprofundados oportunamente. Como é uma história que abrange mais de 200 anos, será necessário fazer escolhas. Há muito para desvelar, pesquisar, escrever, registrar para a continuidade institucional e enriquecimento da história da educação.

² Esta expressão se refere à constituição identitária que se dá nas linhas e entre linhas históricas e cotidianas.

³ Marie Rose Júlie Billiard (1751-1816), filha de camponês, 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. Como catequista, na cadeira de rodas, desenvolveu uma pedagogia prática e intuitiva que encantava as crianças e os adultos. Em 1790, por causa da Revolução Francesa, iniciava-se uma perseguição contra ela 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. Em 1804 fundou a Congregação Notre Dame. 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. Para fundar a Congregação e iniciar o sistema educacional, contou com a ajuda de 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 Júlia Billiard.

⁴ Data da consagração oficial de Júlia e mais duas colegas que assumem o compromisso da dedicação total à educação.

Revolução Francesa⁵, especialmente no que se refere às ideias de autoridade, de estabilidade social e de religião, Júlia Billiard, junto com mais duas⁶ mulheres, fundou a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora. Como instituição religiosa católica, essa nova iniciativa primava pela educação das crianças pobres e abandonadas e a formação de professoras. Assim como Bockmann e Morthorst (1994, p. 37) afirmam que

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.

A educação das crianças pobres, órfãs e a formação de professoras para as zonas rurais expressa a grande preocupação inicial. Essa realidade Júlia conhecia bem, pois era filha de camponeses e nesses lugares a precariedade e acessibilidade à educação se fazia sentir de modo muito específico na época: “A pequena comunidade de Amiens cresceu rapidamente. Já um ano após a fundação (1805), são citados os nomes de 10 membros; um ano mais tarde eram 35 irmãs”. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 39).

Com o tempo, para manter a abertura a novas realidades, adaptou-se a expressão do objetivo da Congregação, que permaneceu sendo: “Formar educadoras, que se deslocassem para as localidades onde fossem solicitadas – nunca menos de duas – a fim de darem instrução gratuita às crianças pobres”. (BOURDON, 1994, p. 10). Essa nova expressão deu maior abrangência, já que não limitava mais ao interior somente e primava por todas as crianças pobres e não somente órfãs. Para obter recursos e sustentar economicamente as escolas, a fundadora e as primeiras Irmãs trabalhavam e colocavam tudo o que possuíam em comum, isso aparece evidente em algumas das cartas e memórias de Júlia. Em um dos trechos escritos pela Madre São José, podemos ler:

Conforme o objetivo da nova Congregação, foi aceito crianças pobres, desde o começo e para seu sustento devia-se trabalhar. As Irmãs viviam pobres, mas o pouco servia para a segurança econômica da obra e era administrado com prudência. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 41).

Mulheres honestas e dedicadas ao trabalho viviam a sobriedade cuidando do sustento sem abrir mão da liberdade na relação com os “benfeitores” e padres que, eventualmente, as ajudavam com mantimentos.

⁵ A Revolução foi influenciada pelos ideais do movimento da Idade Moderna, conhecido por Iluminismo. O lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade” foi adotado como marcha inicial da revolução. O movimento defendia o pensamento racional diante da visão teocêntrica que dominava a Europa.

⁶ Francisca Blin de Bourdon e Catarina Duchâtel.

3.1.1 Uma Fundação Administrada por Mulheres Professoras

Uma Congregação feminina voltada para atividade docente era ideia 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 ativa*⁷, que tinham no trabalho de formação humana o poder de transformação da sociedade. Na época, eram mais comuns as congregações femininas contemplativas, com hierarquias internas, classificando as Irmãs pela atividade que exerciam e com regras muito rígidas, a novidade de Júlia reflete mudança neste aspecto. Ela renunciou à oração comum do coro, a uma clausura severa e à diferença entre as Irmãs de acordo com as atividades. “Todas deviam sentir-se igualmente responsáveis pelo apostolado. Cada Irmã devia colocar seus dons a serviço das pessoas.” (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 56). Também, não aceitava Irmãs sem vocação, ou seja, o convento não era lugar de refúgio e sim de quem tivesse profundo espírito de serviço e oração.

Esse grupo de mulheres, junto com suas fundadoras, acreditava 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 Iluminismo⁸ e das guerras napoleônicas⁹. 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.” (LINSCOTT, 1966, p. 28). Júlia acreditava que a educação era um reflexo do contexto e das experiências, e as crianças olhavam para os adultos como referências para constituir o caráter. A professora bem preparada era condição fundante para dar conta de tamanha responsabilidade, por isso o investimento na formação de boas professoras. Ela insistia: “Você faz mais formando uma boa professora do que cuidando de uma centena de

⁷ 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. Com este movimento, as mulheres religiosas captaram uma oportunidade para novas formas de protagonismo feminino na Igreja, para o qual a oração, a ascese conventual, era uma densa rede de relações espirituais com outros religiosos comprometidos na missão e passaram a constituir uma decisiva trincheira de defesa do catolicismo, frequentemente sancionada pela elevação aos altares. (RIZZI, 2012).

⁸ 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. O homem deveria ser o centro e passar a buscar respostas para as questões que, até então, eram justificadas somente pela fé.

⁹ 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.

internas”, pois “[...] o que a professora é, importa mais do que aquilo que ela faz ou aquilo que ela sabe”. (LINSKOTT, 1966, p. 72). Isso revela o valor do caráter e da vida íntegra que, para Júlia, era suporte e referência fundamental para a formação das crianças, por isso as professoras eram formadas considerando a mulher como *personalidade*, como *educadora* e como *profissional*. (BILLIART, 1812).

O ensino da religião era meta *prioritária* da formação. Era considerada a “ciência das ciências”, e todas as crianças deviam aprender tudo o que necessitassem para vencer na vida. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994). Júlia primava por uma formação integral das meninas (alunas) e esta integralidade passava pelo ensino da religião. Ela mesma ministrava grande parte das aulas através de quadros religiosos, em que procurava cativar a atenção das crianças e ensinava o conteúdo com tal amabilidade atraente que sempre conseguia atenção total. As professoras (Irmãs) jovens assistiam a essas aulas para aprender métodos e didática. Segundo ela, deviam esforçar-se porque a educação e a formação eram caminhos para as faculdades. “Tudo era em vista do desenvolvimento integral de todos os dons e talentos das crianças (meninas confiadas) e, depois, em vista da sociedade que um dia ajudariam a construir, especialmente como mães da futura geração”. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 59). 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.

Assim, na época, 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 nova proposta estabilidade e segurança. Pensando na continuidade da instituição, num cenário de pobreza e de muitos paradoxos, 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, a fundadora nunca aceitava doações ou ajudas que limitassem a liberdade da instituição. Em pouco tempo, suas escolas eram disputadas e ofereciam uma diversidade de oportunidades formativas. A autora Linscott (1966, p. 33) descreve 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 [...]”.

3.1.2 Contexto Histórico-Educacional

Numa sociedade marcada pelo Absolutismo, Iluminismo e Racionalismo, o sistema educacional francês estava em profunda crise. O *Condorcet*¹⁰, que propunha a democratização do ensino, não se sustentava como prática e nem propiciava a formação de professores, num contexto pós-revolução¹¹, sob o domínio de Napoleão Bonaparte¹², 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. Os pais não tinham direito sobre os seus filhos, era o Estado que ditava o quê 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.

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 concentravam as multidões e os pobres. Começou em Amiens (França), depois foi para Namur (Bélgica), Gent e St. Nicolas. Assim, abriu centros educacionais em vários lugares da França e da Bélgica e organizou um sistema de escolas com consistência pedagógica prática.

3.2 Congregação de Notre Dame de Namur: origem de mais duas congregações

Conforme já abordado anteriormente, a Congregação Notre Dame é de origem francesa, fundada por Júlia Billiard, em 1804. Estabeleceu-se primeiramente em Amiens, na França. 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. Está presente em países como Congo, Quênia, Nigéria, África do Sul, Zimbábue, Bélgica,

¹⁰ 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, foi lançado em 1792 pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa Francesa, e 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.

¹¹ Revolução Francesa, 1789.

¹² Napoleão Bonaparte (1769 -1821) foi um líder político e militar durante os últimos estágios da Revolução Francesa. Através das guerras napoleônicas, ele foi responsável por estabelecer a hegemonia francesa sobre maior parte da Europa.

Grã-Bretanha, França, Itália, Escócia, Japão, Estados Unidos, Nicarágua, Peru e Brasil. No Brasil, as Irmãs de Nossa Senhora de Namur estão no Pará (Belém, Anapu, Itaituba, Região do Xingu) e no Ceará (Fortaleza). Destaca-se que, no Brasil, em Anapu, Pará, no ano de 2005, houve o assassinato de uma de suas Irmãs, a americana Irmã Dorothy Stang, sua morte teve repercussão mundial.

Destaca-se que, desta Congregação fundada por Júlia Billiard, nasceram mais duas novas Congregações: Irmãs de Notre Dame de Amersfoort¹³ e Irmãs de Notre Dame 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. Abordaremos a seguir um breve histórico da fundação de Amersfoort, para depois entrar na história das Irmãs de Notre Dame de Coesfeld – Origem da Rede de Educação Notre Dame.

3.2.1 As Irmãs de Nossa Senhora de Amersfoort¹⁴

No ano de 1823, três anos depois da morte de Júlia, exatamente 100 anos antes da vinda das Irmãs de Notre Dame ao Brasil, algumas jovens holandesas foram acolhidas pelas Irmãs de Notre Dame de Namur, a fim de serem preparadas para dar continuidade à mesma missão proposta por Júlia Billiard, na Holanda. A igreja católica da Holanda buscava caminhos para suscitar, novamente, a Vida Religiosa no país. Fundar um instituto independente da Congregação de Júlia era uma estratégia para enfrentar a situação política do país, que sofria as consequências da opressão Calvinista¹⁵, fazendo desaparecer os conventos e isto é evidenciado pelas autoras Bockmann e Morthorst (1994, p. 88) ao afirmar: “No começo do século XIX, não se conhecia mais nenhuma religiosa no Norte dos Países Baixos – Holanda”.

O mentor da iniciativa de fundar a Congregação foi o jesuíta 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

¹³ 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.

¹⁴ 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.

¹⁵ Sistema teológico da Reforma Protestante, exposto e defendido por Calvino (1509-1564). (CALVINISMO..., 2009, p. 371).

ao Instituto das Irmãs de Notre Dame de Namur, porém, por causa da situação política local, precisava que fosse independente.

Diante do pedido, as Irmãs de Namur aceitaram o desafio e, em novembro de 1819, acolheram para a formação conventual as primeiras noviças holandesas: Irmãs Mathia, Boniface e Rosália. As jovens Irmãs foram acompanhadas e inseridas aos poucos no espírito e pedagogia Notre Dame. O começo das atividades Notre Dame na Holanda foi no ano de 1823, e a separação da Congregação foi acontecendo aos poucos. No ano de 1828, o Pe. Wolff nomeou Ir. Mathia Stichters como superiora geral da nova Ordem, que passou a se identificar como Congregação das Irmãs de Notre Dame de Amersfoort. Lembra-se que a separação foi meramente por questões políticas da Holanda¹⁶, a identidade e os princípios pedagógicos permaneceram idênticos aos das Irmãs de Namur – Bélgica. Isso se pode afirmar, inclusive, porque a Irmã Rosália copiou as Regras/Constituições¹⁷ francesas e traduziu para o holandês. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994).

Por causa da intolerância do governo da Holanda, as Irmãs viviam discretamente no país e não podiam ser reconhecidas como religiosas, usavam trajes simples e decentes, procuravam não chamar a atenção dos informantes do governo que velavam pela Lei, que proibia a expansão católico-romana. Não faltaram rigorosas investigações para identificar o grupo de senhoras que “[...] usavam véu na cabeça, se ocupavam com aulas de ensino religioso de crianças, tanto de famílias burguesas como do povo simples”. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 93). Apesar do rigor das investidas fiscais, nunca conseguiram comprovar as suspeitas e sim puderam conhecer uma excelente pedagogia. 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.

Segundo a bibliografia Bockmann e Morthorst (1994), as primeiras Irmãs dedicaram-se totalmente à missão apostólica (educação) e viveram muito retraídas. Em julho de 1825, fizeram seus *votos*.¹⁸ Referindo-se ao progresso inicial, o livro diz que

[...] como neste meio tempo mais candidatas foram admitidas, foi aberta já em 1826, uma segunda casa com escola para crianças pobres e um pensionato. Três anos mais

¹⁶ 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.

¹⁷ As Constituições são base para identidade institucional e devem ser aprovadas pela autoridade eclesial. É o regimento que estabelece a unidade do grupo de Vida Religiosa.

¹⁸ Ato oficial de ingresso na congregação.

tarde, foi fundada a segunda casa filial e, em 1830, as irmãs de nossa senhora da Holanda já trabalhavam em Amersfoort, Engelen, Nymwegen e Zevenbergen. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 96).

Com isso, temos a confirmação de que a segunda Congregação Notre Dame progredia rapidamente e com os mesmos princípios de Namur. Os estatutos do novo estabelecimento educativo Notre Dame de Amersfoort, na Holanda, traziam em seus primeiros artigos a finalidade da Congregação:

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.

Art. 3º -Elas aceitam também o ensino para jovens senhoras, mantém pensionato se, para isso, há lugar. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994, p. 96).

Eram 11 artigos que regiam esse novo projeto para a educação da juventude feminina. Na conclusão, explicitava que este documento era preparado por Júlia Billiard e Francisca Blin de Bourdon – primeiras Irmãs Notre Dame de Namur. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994).

Nos primeiros anos, com a assessoria do padre local, essa jovem instituição holandesa progrediu significativamente. Porém, no ano de 1831, começou uma grande crise que teve repercussões fortes na história desse começo. Os problemas foram motivados pela transferência do Pe. Wolff (jesuíta), feita por seu Provincial na Suíça, que desconhecia as circunstâncias da Holanda e julgou que a nova Congregação não precisava mais do apoio e presença do seu fundador. A decisão se mostrou como um equívoco com graves consequências. Com o passar do tempo, a Superiora Geral, Ir. Mathia, nomeada em 1828, se mostrou muito incompetente na condução do novo Instituto, não permitindo mais, a partir de 1831, a entrada de jovens Irmãs professoras, e as Irmãs viveram um período de muita decepção e desentendimentos. Ela permaneceu no cargo até 1838, ano que devia entregar a direção, porém não o fez. Isso, entre outras questões, foi motivo de muita divisão entre o grupo da jovem Congregação, que gerou a separação das três casas filiais (*Engelen, Nymwegen e Zevenbergen*). Essas unidades não pertenciam mais à Casa-Mãe de Amersfoort, formando-se, assim, uma nova Congregação, denominada *Sociedade Jesus, Maria, José*¹⁹ e, de forma independente, trilharam outra história. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994).

A superiora Geral, Ir. Mathia, vencida pela situação, se retirou da Congregação. Com o passar do tempo e a ajuda de um sacerdote chamado Padre Kok, a confusão institucional foi

¹⁹ Pela ausência de dados e irrelevância, por hora, não aprofundaremos a história desta nova instituição.

esclarecida. Com o desejo de retomar a caminhada, em 1840, três Irmãs de Amersfoort voltaram à Congregação de Namur, na Bélgica, para retomar o espírito original da instituição, assim puderam resgatar as Constituições e proposta de vida original Notre Dame. Após voltarem para sua terra, Amersfoort, no dia 22 de agosto de 1842, fizeram seus votos oficiais, para retomar a fidelidade original, já que havia se perdido o espírito. Com este ato, presidido pelo Cônego Vermeulen, 19 anos depois da primeira fundação, foi refundada a Congregação Notre Dame de Amersfoort. Nos anos de 1843 até 1850, a instituição cresceu em número de Irmãs e atividades, foram fundadas novas filiais: Maarssen (1843), Voorburg (1848) e Otmarsum (1850). A nova Congregação passou a ter prestígio e propagação em toda a região, inclusive na Prússia. Essa estima e credibilidade serviu de referência para que, em 1850, fosse fundada a Notre Dame de Coesfeld, que é a origem da Congregação das Irmãs de Notre Dame presente no Brasil e mantenedora da Rede de Escolas Notre Dame. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994).

As Irmãs da Congregação de Notre Dame de Amersfoort estão presentes na Holanda, Indonésia, Malawi, Filipinas e Malásia e estão envolvidos na educação, trabalho pastoral e cuidados com os doentes. (IRMÃS DE NOTRE DAME DE AMERSFOORT, 2016).

3.2.2 A Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld²⁰

Como já fizemos referência anteriormente, a boa reputação e reconhecimento do trabalho educacional das Irmãs de Notre Dame holandesas haviam se espalhado, inclusive, na Prússia²¹. Considerando isso, por ordem do bispo de Münster João Jorge Müller, no dia 13 de outubro de 1849, Pe. Elting de Coesfeld escreveu para a superiora geral holandesa, Madre Maria Joseph, solicitando o Regimento (Constituições) da Congregação de Notre Dame de Amersfoort. A justificativa do pedido era o fato de haver jovens professoras da Alemanha com interesse em filiar-se a uma Congregação. Essas jovens alemãs, além de professoras, cuidavam de crianças pobres e abandonadas, em uma casa pequena e alugada. Pensavam em garantir o futuro da obra de caridade. Segundo o pensar do bispo João Jorge e do Pe. Elting, uma Congregação feminina

²⁰ Uma cidade que, depois de Münster, era a maior e a mais distinta da nobreza alemã no ano de 1850. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994).

²¹ Prússia era um reino e um estado alemão histórico que deu origem ao Ducado da Prússia e à Marca de Brandemburgo e era centrado na região histórica da Prússia. A Prússia moldou a história da Alemanha, tendo como sua capital Berlim depois de 1451. Em 1871, a população da Prússia era de 24.690.000 habitantes, representando 60% da população do Império Alemão. Em 1871, os estados alemães se uniram na criação do Império Alemão sob a liderança da Prússia. Em novembro de 1918, as monarquias foram abolidas e a nobreza perdeu seu poder político. A Prússia foi efetivamente abolida em 1932, e oficialmente em 1947. (PRÚSSIA..., 2015).

seria a saída para solidificar a obra tão importante para a população mais necessitada de Coesfeld. (BOCKMANN; MORTHORST 1994).

O Bispo de Münster, D. João Jorge, lutava para reavivar a Vida Religiosa na sua diocese. A secularização fizera desaparecer os conventos e isso refletia diretamente na educação da juventude. Objetivando uma Congregação que primasse pela educação cristã da juventude, fez questão de conhecer mais de perto as Irmãs de Notre Dame com seu espírito, constituições e atividade. Fez isso motivado pelas informações que tinha sobre o trabalho educacional com meninas. O Bispo solicitou à Superiora Geral que enviasse Irmãs a Coesfeld para formarem jovens candidatas à Vida Religiosa. (NOTAS..., 1952). Também, se propôs a oferecer condições físicas para as Irmãs se estabelecerem e iniciarem o trabalho. Enquanto esperavam a resposta das Irmãs, Pe. Elting, em acordo com o bispo, comprou uma casa onde funcionou um antigo claustro²², e o colocou em condições funcionais para servir de abrigo para crianças que já eram atendidas pelas jovens candidatas²³ à Vida Religiosa. As negociações entre a madre Joseph, Pe Elting e o Bispo de Münster se deram até chegarem ao acordo de que a Congregação enviasse Irmãs Holandesas para introduzirem as jovens alemãs no espírito de Júlia Billiard e na Regra da Congregação das Irmãs Notre Dame de Amersfoort. Iniciou-se, assim, uma filial Notre Dame em Coesfeld. Três Irmãs foram enviadas para a nova casa, chegando no dia 03 de junho de 1850 e, em setembro, o Bispo e a Madre Geral firmaram um contrato²⁴ a fim de dar segurança jurídica à nova fundação. Em outubro, dia 01, se deu o início da formação/noviciado das jovens alemãs que, mais tarde, passaram a ser consideradas as fundadoras da Congregação Alemã. (BOCKMANN; MORTHORST, 1995).

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 isso, formalizou-se o desligamento das instituições e a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld se tornou independente. A nova Ordem passou a se chamar Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld e, apesar da separação exterior, conservou-se bem presente o carisma de Júlia, a unidade interior, a orientação espiritual

²² Claustro das Anunciadas, chamado Vale de Sant'Anna. O prédio, a muito abandonado, estava em péssimas condições. Porém, oferecia um espaço amplo e parecia servir à finalidade. (NOTAS..., 1952, p. 51-52).

²³ Hilligonde Wolbring e Elisabeth Kuhling que já se consideravam postulantes – só não tinham, ainda, Congregação.

²⁴ Documento público necessário, pois a Madre Geral era estrangeira e as leis do país tinham restrições para estes casos. Nele constava que as Irmãs de Münster e as da Holanda formam uma única corporação. A Casa-Mãe continua em Amersfoort. Em Coesfeld, na diocese de Münster, será instalado um noviciado – casa de formação de Irmãs. A irmã Superiora geral poderá transferir as Irmãs de uma casa para outra. Ela tem nomeia Irmãs para as diversas casas. Porém, deve apresentar ao Bispo de Münster para aprovação. As casas fundadas pela diocese permanecem da diocese. A superiora de Coesfeld deve ser uma das duas assistentes da superiora geral. (BOCKMANN; MORTHORST, 1994).

da Regra comum das Irmãs de Nossa Senhora de Namur. O objetivo principal da nova instituição era “[...] a educação da juventude feminina, [...] 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; MORTHORST, 1995, p. 103). Assim, se concretizava o objetivo pelo qual o bispo João Jorge insistiu inicialmente e, ainda, acrescentava o cuidado com os idosos e doentes, realidade muito necessária naquele tempo e lugar. A Congregação sempre contava com muito apoio da comunidade de Coesfeld, isso se devia ao grande apoio da Igreja católica local.

As primeiras Irmãs de Coesfeld foram formadas na Escola Real de Münster e, por isso, herdaram a pedagogia de um grande professor alemão: Bernard Overberg. Esse professor nasceu no dia 1º de maio de 1754, na aldeia de Höckel, em Osnabrück, e faleceu no dia 09 de novembro de 1816; viveu a transição do fim do Iluminismo e início do Romantismo e Idealismo, período este marcado por novas orientações de pensamento e muitas mudanças políticas. Como sacerdote diocesano da Igreja Católica, o professor padre Bernard criou uma nova metodologia de ensino, sendo reconhecido como um grande e competente formador de professores e, por causa disso, era chamado de “professor dos professores”. (KRAPPE, 1864). Bernard Overberg, contemporâneo da francesa Júlia Billiard, viveu e foi educado sob forte influência dos princípios pedagógicos franceses, pois, nos estados alemães, estes eram conhecidos e respeitados como autoridades pedagógicas: Pedro Fourier²⁵, João Batista La Salle²⁶, François Fénelon²⁷ e Félix Dupanloup²⁸. Overberg conhecia a *Ratio Studiorum*²⁹ 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. (CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA, 1950).

²⁵ 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.

²⁶ Nascido no Castelo de Salles, na França, no dia 30 de abril de 1651, João Batista de La Salle: educador e fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs – Lassalistas.

²⁷ 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. (FRANÇOIS..., 2014).

²⁸ 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.

²⁹ Escrito em 1592. Documento prático e orientador contendo a pedagogia inaciana – Jesuíta.

3.2.3 Novos Tempos: novos espaços e novas lideranças, princípios Notre Dame

A partir da fundação e estruturação da Congregação Notre Dame de Coesfeld, em 1850, bem como da formalização da sua independência da Holanda, em 1855, a Instituição progredia a cada ano. Candidatas nativas da região foram se chegando e assumiram o projeto Notre Dame, e a Igreja local apoiava de muitos modos. As Irmãs começaram outras obras, em outros lugares. Assim, no ano de 1870, a Congregação já mantinha 32 obras.

Em relação ao trabalho educacional, a elaboração dos princípios pedagógicos Notre Dame teve sua primeira formalização na gestão da segunda Madre geral da Congregação, Maria Chrysóstoma, de 1872 a 1895. Esta mulher foi uma grande referência de qualificação, formalização e expansão da proposta educacional. Partindo da herança pedagógica de Júlia Billiard, dos documentos da igreja católica 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). Ir. Chrysostoma reuniu todas as Irmãs e promulgou os Princípios 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 à boa cultura geral.³⁰ Esses princípios educacionais foram reelaborados e adaptados à linguagem de cada época, durante a trajetória institucional Notre Dame, porém permanecem até hoje a essência desses como valores institucionais inegociáveis. (BÖCKMANN; MORTHORST, 1995).

Atualmente, a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora de Coesfeld atua em 19 países: Alemanha, Reino Unido, Holanda, Itália, Estados Unidos, Moçambique, Tanzânia, Quênia, Uganda, Índia, Coréia do Sul, Indonésia, Papua Nova Guiné, China, Filipinas, Vietnã, Nicarágua, Peru e Brasil. São 277 comunidades, 2.096 Irmãs que prioritariamente se dedicam à Educação ou à promoção humana. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DE COESFELD, 2016).

³⁰ Carta da Ir. M. Chrysóstoma. (LUDWIG, 2006, p. 40).

3.3 A Vinda para o Brasil

Segundo Schwiegershausen (1993), a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) havia desfeito os planos da terceira Superiora Geral, Madre Maria Cecília, de abrir uma missão nas Índias. As Irmãs da Congregação de Nossa Senhora de Coesfeld buscavam novos espaços alternativos para a atuação Notre Dame. Como já citamos anteriormente, a situação político-religiosa da Alemanha não apresentava perspectivas muito boas para a instituição e para as religiosas. Em 1922, receberam um pedido do Frei Jacó Hoefler (Ordem dos Frades Menores - OFM)³¹ que, junto com seus colegas Franciscanos, estavam trabalhando como missionários no Brasil. Ele 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. (SCHWIEGERSHAUSEN, 1993).

Importa ter presente que, 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 Prates³² 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. Nesse período, os bispos estabeleceram um intenso processo de atração de padres e de religiosos europeus, e 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

³¹ Frei Franciscano, que tinha uma mana (irmã) na congregação Notre Dame.

³² Nasceu em 13 de julho de 1781 na localidade de Aldeia dos Anjos, atualmente Gravataí- RS. Filho de João Nascimento Nepomuceno de Carvalho e Maria Leocádia Xavier Prates.

número de ordens e congregações diferentes existentes no Rio Grande do Sul, quase todas de origem europeia. (DE BONI; COSTA, 1984).

É neste contexto que se deu a entrada de muitas congregações no RS, com o objetivo de superar a falta de recursos humanos da igreja e reformar, adequando a instituição(igreja) aos princípios romanos e transpondo os resquícios do padroado. É, também, nesta perspectiva que podemos associar a vinda das Irmãs de Nossa Senhora da Alemanha para Não Me Toque e Passo Fundo - RS, que aconteceu em 1923, e iniciaram o trabalho educacional. Se uma das missões ou tarefas 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 ideias 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. A Igreja teve, assim, um papel insubstituível junto às comunidades imigrantes no Estado, que foi profundamente marcado por essa Instituição. As Irmãs de Notre Dame, instalando-se na região norte rio-grandense, atendia uma das regiões mais pobres da época. A esperança dos pequenos agricultores descendentes de europeus, que viviam na região, era poder oferecer um ensino qualitativo para suas filhas, de modo que pudessem vislumbrar um futuro além das lidas da casa e da roça. Formar moças para o ensino, para a academia e, principalmente, para serem boas senhoras de casa – donas do lar –, talvez tenha sido a maior expectativa daqueles pais que queriam um futuro melhor do que tinham as mães de família da época, pois, nesse tempo, era comum às mulheres o trabalho pesado da lavoura, a lida com a casa, a criação dos filhos em situação precária e sem o mínimo de instrução.

Acolhendo o pedido do Frei Jacó, Irmã Cecília, a Madre Geral da época, em consenso com a equipe que dirigia a Congregação, enviou 10 Irmãs para o Brasil, sendo nove da Alemanha e uma americana, que abraçaram a causa educacional brasileira. Sobre essa viagem, Ir. Maria Cecília escreveu uma carta informando às Irmãs sobre o início da missão. Ela escreve:

[...] vós deveis ouvir algo sobre a realização de nossa já há tanto esperada “missão do exterior”. As nossas irmãs M. Vicentine e Maria Firmine, na quarta-feira, dia 11 de

abril, viajarão a Cleveland a New York, e, sob a proteção de São José, no sábado, 14 de abril, embarcarão no navio para o Rio de Janeiro. (CÁCILIA, 1923b).

Chamo a atenção ao fato de ela afirmar que esta missão era “já há tanto esperada”, indicando assim a expectativa e busca de novos espaços no exterior, conforme já foi afirmado. Em seguida, ela confirma os nomes das Irmãs que deveriam participar da nova missão, fazendo questão de dizer qual era a atribuição ou profissão

Irmãs de Mülhausen podem participar da grande obra: Irmã M. Arnolpha, professora de música, Irmã M. Gemma, professora de trabalhos manuais, Irmã M. Louisa, professora, Irmã M. Colomana, cozinheira, Irmã M. Firmine será a superiora local, nesta primeira casa. Na segunda Comunidade, Irmã Maria Valeriana é a superiora da casa e professora, Irmã M. Robertis, professora, Irmã M. Norbertina, professora, Irmã M. Ermelinda, professora de música, e Irmã M. Lydiana, cozinheira. Ir. M. Vicentini ocupa o lugar da Madre Superiora para todas. (CÁCILIA, 1923b).

Na leitura da carta da Madre, a novidade era que elas já saíram de lá destinadas a formar as duas comunidades no Brasil. Houve a preocupação de nomear uma superiora/coordenadora local para cada comunidade e uma superiora/coordenadora geral para as duas novas casas brasileiras. Também, destaco a profissão destas Irmãs: além de professoras, uma especialista em música e uma cozinheira para cada comunidade. Com isso, podemos associar a preocupação com um perfil de formação para as alunas daqui, sendo este perfil formativo que contempla a música com sua abrangência artística, tida como valor na educação ND, inclusive atualmente; e o ensino doméstico, que visava a formação das meninas para o cuidado da vida familiar. Além, é claro, da Madre ter se preocupado com o bem-estar delas mesmas, as que vinham para terras tão distantes, pois as orações, a liturgia com o povo, o cuidado com a alimentação e o bem-estar era e é um valor que transcende, inclusive, a vida comunitária das Irmãs. Continuando as leituras, em uma carta anterior, 06 de fevereiro, a Madre escreveu sobre seu desejo de viajar brevemente para o Brasil, e escreveu sobre o tempo de viagem, dizendo que “[...] de New York, a viagem até o Rio de Janeiro leva 10 a 12 dias com navio a vapor. Do Rio de Janeiro até Alto do Jacuí, no Estado do Rio Grande do Sul, são ainda três a quatro dias por terra.” (CÁCILIA, 1923a).

Com isso, podemos entender melhor o que a autora Gregórie Schwiegershausen escreve: “Elas embarcaram em Hamburgo, 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).

Essas Irmãs, segundo a autora Gregórie, foram acolhidas por um grupo de senhoras em Passo fundo. Cinco Irmãs ficaram em Passo Fundo – RS, para fundar a primeira escola católica

feminina daquela região. As outras cinco, depois de descansarem por uma noite, seguiram a Não-Me-Toque – RS e lá fundaram a Escola Notre Dame São José. Foram muitos desafios, que incluíram moradia e, principalmente, a aprendizagem do novo idioma, que lhes parecera a maior dificuldade para educar as crianças dessa 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, tendo a Ir. Valeriana como nomeada diretora local das missionárias. Novos grupos de Irmãs vieram da Alemanha, e adaptando-se às necessidades regionais, à legislação educacional brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul (RS), logo 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. (SCHWIEGERSHAUSEN, 1993).

Em Não-Me-Toque, colônia alemã, havia na escola duas classes paralelas. Uma ensinava na língua alemã e a outra ensinava em português, isso foi até 1938. Com a crescente nacionalização do ensino, o uso de língua estrangeira fora proibido nas escolas. Em 1942³³, foi rigorosamente proibido o uso da língua alemã, também na vida privada, gerando muita preocupação e problema para as Irmãs alemãs no Brasil, inclusive porque algumas delas não dominavam o idioma nativo. Os currículos escolares deixaram de incluir o ensino do alemão. Foi um período difícil, porém não faltou criatividade para superar. Dessas duas primeiras escolas, ainda permanece o Colégio Notre Dame de Passo Fundo. O Colégio São José de Não-Me-Toque abrigou internas e atendeu muitos estudantes. Uma cidade fortemente marcada pela cultura europeia, alemã, holandesa e polonesa, teve no Colégio São José um esteio para a educação local no sentido de atender os filhos dos católicos da época, já que uma escola evangélica atendia os filhos dos evangélicos da região. O Colégio funcionou até o ano de 2005, fechando por não conseguir mais se sustentar diante do cenário mercantil estabelecido.

³³ Entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial.

3.3.1 O Colégio Notre Dame de Passo Fundo

Este Colégio tem uma trajetória significativa na formação de professoras da região, com o curso Normal, ou Magistério, contribuiu com a educação da região. O Convento que funcionava no Colégio Notre Dame serviu de internato para meninas e moças, filhas de agricultores da região que, na época, desejavam uma formação melhor para suas filhas, porém, pelas dificuldades e abandono da educação pública do estado, esta era a alternativa formativa. As Irmãs acolhiam as meninas em troca de mantimentos e o pouco que os pais conseguiam contribuir para o sustento. Muitos recursos vinham da Alemanha que, por muito tempo, desenvolveu projetos caritativos, através da Igreja Católica, sustentando missionários e missões no Brasil.

3.3.1.1 Um Pouco da Trajetória do Colégio Notre Dame de Passo Fundo

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 quatro 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 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: 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, uma conquista importante já que, 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 desenvolveu muitos projetos educacionais no interior do RS e em outros Estados brasileiros.

3.4 A Província de Nossa Senhora Aparecida de Canoas e a Província da Santa Cruz de Passo Fundo

No ano de 1962, por contar com um número muito grande de Irmãs e uma diversidade de obras, a Província³⁴ brasileira foi desmembrada em duas. A partir desta mudança, a Congregação das Irmãs de Nossa Senhora, no Brasil, passou 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, embora exista um processo de unificação das duas províncias.

3.4.1 Proposta Pedagógica Notre Dame

Apresento a seguir a sistematização da proposta pedagógica da Congregação das Irmãs de Notre Dame, assumida pelas duas províncias brasileiras (Canoas e Passo Fundo). Esta proposta fundamenta-se na doutrina da Igreja católica e se expressa da seguinte forma:

- a) bondade e amor providente de Deus – coração da educação Notre Dame;
- b) dignidade da pessoa – imagem de Deus;
- c) educador Notre Dame – testemunha do Mestre;
- d) educação integrada e de excelência para a transformação.

Estes marcos servem de base para a elaboração da proposta pedagógica da Congregação no Brasil. Porém, cada província tem a liberdade de redigir conforme sua realidade.

3.4.2 As Irmãs de Canoas

A província Nossa Senhora Aparecida de Canoas mantém oito escolas e dezesseis comunidades voltadas à educação, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins. As oito

³⁴ 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.

escolas são organizadas em um sistema de Gestão Escolar que, embora tenha assessoria e processos diferentes da Província de Passo Fundo, também buscam a sobrevivência no contexto mercantil, procurando manter viva a identidade institucional humanista cristã. (PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA, 2015).

3.4.3 Irmãs de Passo Fundo

A Província de Passo Fundo, atualmente, mantém 35 comunidades de Irmãs que estão distribuídas, além do estado do Rio Grande do Sul, 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 da formação 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. Além de nove escolas próprias, 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.

Na próxima etapa do capítulo, contextualizo melhor as escolas Notre Dame, comparando também os números de matrículas da Rede no Brasil, no RS e nas Coordenadorias regionais de educação correspondentes à localização geográfica das escolas ND estudadas.

3.5 As Escolas Notre Dame

As escolas ND mantidas pelas Irmãs Notre Dame, pertencentes à Província Santa Cruz de Passo Fundo, são organizadas como Rede de Escolas Notre Dame. Elas têm um plano administrativo e pedagógico comum, em constante processo de elaboração. Periodicamente, eles são reformulados ou recontextualizados. Neste plano, na última versão 2017 a 2020, os princípios estão redigidos da seguinte forma:

- a) anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo;
- b) amor, bondade e firmeza;

- c) construção do conhecimento;
- d) formação e competência profissional;
- e) excelência na prestação de serviços;
- f) relações afetivas e solidárias;
- g) incentivo à pesquisa;
- h) cuidado da vida do planeta, do outro e de si;
- i) valorização da tradição, da história e da cultura;
- j) integração escola, família e comunidade. (Plano Estratégico da Rede de Educação Notre Dame, 2017-2020, CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA, 2016b).

Entre as prioridades das escolas, segundo a redação, estão: a Excelência pedagógica; a tecnologia no fazer pedagógico; a ampliação da Educação Infantil; e a revitalização do Ensino Médio. (CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA, 2016b).

Como em muitos momentos deste trabalho faço referência à sustentabilidade identitária, faço questão de deixar esclarecido que esta sustentabilidade perpassa muitos aspectos. Entre eles, a questão pedagógica e administrativa, impregnada de elementos objetivos e subjetivos: valores, princípios, missão, focos. Dentro disso, integro pesquisa quantitativa relacionada ao número de escolas e matrículas da Rede Notre Dame, inclusive justificando alguns aspectos.

3.5.1 Rede Notre Dame: escolas e matrículas em números

Como foi apresentado esse estudo é referente à identidade da Rede Notre Dame. Já apresentei a problemática, porém, de acordo com a perspectiva histórica dialética, é preciso a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana e dos fatos para que o diálogo seja mais efetivo no sentido de transformar a realidade. (SAVIANI, 1991b). Considerando isso, nessa etapa do trabalho apresento melhor a Rede Notre Dame, trazendo à mostra o movimento das matrículas, para que possamos perceber melhor o impacto da problemática já anunciada.

A Rede Notre Dame mantém 9 escolas:

- Colégio ND/Passo Fundo, RS – desde 1923;
- Colégio ND Menino Jesus, Passo Fundo, RS desde 1941;
- Colégio ND Aparecida, Carazinho, RS – desde 1928;
- Colégio ND Rainha dos Apóstolos, São Paulo, SP – desde 1944;
- Colégio ND Ipanema/Rio, RJ – desde 1933;

- Colégio ND Recreio/Rio, RJ – desde 2002;
- Colégio ND Ilha/ Ilha do Governador, RJ – desde 1999;
- Colégio ND Brasília, DF – desde 1964;
- Escola ND Santa Isabel/Passo Fundo, RS – desde 2011.

Como se pode observar, são quatro escolas no RS, uma em SP, três no RJ e uma no Distrito Federal. Considerando que essas escolas da Rede ND se sustentam com as mensalidades/anuidades pagas pelos pais dos estudantes, o número de alunos na instituição é *um dos indicadores relevantes*³⁵ na sustentabilidade, crescimento ou decréscimo institucional. Utilizando-nos de indicadores quantitativos das matrículas, pretendemos contextualizar melhor a pesquisa e demonstrar o processo que a Rede ND vem fazendo, refletido nos números de alunos matriculados. Em consulta aos arquivos e registros institucionais disponibilizados pela direção administrativa da Congregação, levantei informações sobre o número de matrículas da Rede de 2001 até 2016³⁶. Sobre os dados da Rede nos Estados, neste levantamento prévio, só foi possível identificar especificamente a partir do ano de 2002 até 2016. Em seguida, faço a demonstração desses indicadores, utilizando dados de 2001 até 2016:

Tabela 1 - Número de matrículas ND, por estados da federação 2002-2016

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Rede	5.927	6.134	6.317	6.396	6.682	7.476	8.135	8.276	8.359	8.378	8.270	8.451	8.688	8.551	8.450	8.527
RS		2.494	2.438	2.346	2.107	2.102	2.291	2.290	2.416	2.525	2.684	2.840	3.034	3.223	3.409	3.488
SP		913	876	825	839	1.083	1.246	1.278	1.314	1.227	1.105	1.142	1.091	1.087	995	1.019
RJ		2.435	2.732	2.883	2.949	2.952	3.050	3.028	3.036	3.037	2.935	2.921	3.057	2.991	2.911	2.835
DF		292	271	342	787	1.339	1.548	1.680	1.593	1.589	1.546	1.548	1.506	1.250	1.135	1.185

Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Conforme tabela nº 1, a Rede ND, em 2001, possuía 5.927 estudantes. Já em 2002, passou para 6.134 alunos matriculados. Eram cinco escolas no Rio Grande do Sul (RS), três no Rio de Janeiro (RJ), uma em São Paulo (SP) e uma, também, no Distrito Federal (DF). Em 2016, são 8.527 estudantes, num universo de nove escolas: quatro no interior do RS, três no RJ, uma em SP e outra no DF. Visando entender melhor este período de 2002 a 2016, destaco que no Rio de Janeiro eram duas escolas ND até 2001. Porém, em 2002, quando contava com 2.435 matrículas, acontecia a abertura de uma nova unidade da Rede. Assim, o RJ passou a contar com três escolas ND.

³⁵ Existem outros indicadores relevantes, inclusive financeiros – que englobem gastos, investimentos e entradas. O aumento de alunos não significa, necessariamente, melhora financeira.

³⁶ Como os números podem ter uma variação conforme data e mês, foram usados como base o mês de março, exceto no ano de 2001, cuja referência disponível é a do mês de outubro.

Conforme Tabela 1, no ano de 2016, no Estado do RJ, se somou 2.835 matrículas ND. Na capital de SP, em 2002, era uma escola com 913 estudantes. Em 2016, continua com uma unidade e com 1.019 estudantes. No DF, apesar da variação no número de alunos, neste período, de 2002 a 2014, sempre foi representado por uma escola. Eram 292 alunos e, em 2016, são 1.185 alunos. O RS, em 2002, contava com cinco escolas e 2.494 estudantes. Nesse tempo fechou duas unidades e abriu uma. Assim, em 2016, são 4 colégios com 3.488 alunos.

Para refletir melhor sobre a realidade da Rede, apresento, a seguir, a evolução do número das matrículas, ano a ano, do período de 2001 até 2014. Primeiramente, analisamos os números da Rede para, depois, focar nos estados correspondentes à atuação ND:

Tabela 2 - Matrículas da Rede ND/2001-2016 / variação

Ano	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
%	0	3,49	2,98	1,25	4,47	11,88	8,81	1,73	1	0,23	-1,29	2,19	2,8	-1,58	-1,18	0,91
Rede	5.927	6.134	6.317	6.396	6.682	7.476	8.135	8.276	8.359	8.378	8.270	8.451	8.688	8.551	8.450	8.527
Cresc.																43,87

Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Observando a tabela 2, nota-se mais claramente que houve crescimento no total de matrículas da Rede nos últimos 15 anos. Inicialmente, em 2001, eram 5.927 estudantes matriculados. Em 2016, passou para 8.527, ou seja, um crescimento total de 43,87%. Porém, esse crescimento foi variando ano a ano. Em 2006 registrou o aumento maior com 11,88%, e, em seguida, foi diminuindo. Até que, em 2011, registrou queda significativa, menos 1,29%. Nos dois anos seguintes, 2012 e 2013, recuperou o número e aumentou um pouco mais. Porém, em 2014, sofreu uma queda maior do que a de 2011, menos 1,58%. Em 2015, diminui 1,18% e em 2016 aumentou 0,91%. O que ocasionou esse aumento progressivo até 2006? O que fez subir menos nos anos seguintes? Qual a razão da queda de 2011, 2014 e 2015? Como foi o crescimento das outras redes confessionais neste período? Como a Rede reage diante disso? Em que contexto nacional isso ocorre?

Algumas destas questões são facilmente explicadas ou justificadas informalmente. Porém, muitas vezes, estas justificativas ficam na empiria e não são aprofundadas de forma mais científica, no sentido de verificar o cenário macro econômico e político, bem como o cenário interno. Sem contar as realidades internas que podem ficar na superficialidade empírica, também. Com método de pesquisa, é possível identificar mais claramente a relação que esses números têm com as políticas internas e externas à Rede. As decisões das lideranças

pedagógico-administrativas diante dos cenários impactam e precisam ser analisadas conforme cada contexto.

A seguir apresento a tabela 3, com os números de matrículas e a variação percentual por Estado federativo, onde a Rede ND se encontra.

Tabela 3 - Matrículas 2002 a 2016 e variação percentual por Estado - Rede ND

Ano/matric.	Evolução RS	Evolução SP	Evolução RJ	Evolução DF
A 2002				
A 2003	-2,25	-4,05	12,2	-7,19
A 2004	-3,77	-5,82	5,53	26,2
A 2005	-10,19	1,7	2,29	130,12
A 2006	-0,24	29,08	0,1	70,14
A 2007	8,99	15,05	3,32	15,61
A 2008	-0,04	2,57	-0,72	8,53
A 2009	5,5	2,82	0,26	-5,18
A 2010	4,51	-6,62	0,03	-0,25
A 2011	6,3	-9,94	-3,36	-2,71
A 2012	5,81	3,35	-0,48	0,13
A 2013	6,83	-4,47	4,66	-2,71
A 2014	6,23	-0,37	-2,16	-17
A 2015	5,77	-8,46	-2,67	-9,2
A 2016	2,32	2,41	-2,61	4,41
Total%	39,86	11,61	16,43	305,82

Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Observando, na tabela 3, os números e o percentual em cada um dos estados, nesse período de 2002 a 2016, identificamos que o crescimento é variável. Existe uma desproporcionalidade entre os Estados. No DF, a única escola possuía 292 estudantes e agora tem 1.185. Porém, ao longo do período já teve até 1.680 alunos matriculados. Assim como no DF e SP, onde houve variação, chegando em determinada época a ter 1.314 alunos. No RJ, em 2002, quando iniciavam as atividades em sua terceira unidade da Rede no Estado, eram 2.435; com todo o investimento na nova escola, as três unidades somaram, em 2016, o total de 2.835 estudantes matriculados. Em SP, em 2002, eram 913 alunos e, passou, em 2016, para 1.019 alunos matriculados. O RS, caso específico de nossa análise, em 2002, tinha 2.494; em 2016, somou 3.488 estudantes matriculados.

Para ilustrar melhor a evolução dessas matrículas nos Estados, apresento a seguir o gráfico com linhas demonstrando mais claramente a variação nas matrículas:

Gráfico 1 - Evolução das matrículas ND por Estado 2002-2016



Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Nota: Para ficar mais visível e estético optou-se por não expor os rótulos dos dados nesse gráfico. O leitor poderá conferir os percentuais na tabela 3.

Analisando as linhas de variação (sem numeração do percentual para facilitar a visualização), podemos observar que há uma variação muito significativa entre os anos de 2002 e 2016 nas escolas ND, conforme estados. Há quedas e aumentos simultâneos entre as escolas. O Estado que obteve valor menor na variação do percentual foi o RS, representado pela linha verde, que em 2005, chegou a menos 10,19% na evolução. O Estado que atingiu um índice de evolução maior foi o Distrito Federal (linha azul), inclusive no mesmo ano da queda maior do RS (2005). Nesse ano de 2005, o DF chegou a mais de 130% e o RS menos 10,19%. Outro aspecto que chama a atenção é a situação referente ao RJ, que desde 2011, vem caindo significativamente, ano a ano, com exceção no ano de 2013. Observando os traçados do gráfico, podemos levantar diversas possibilidades e perguntas. Inclusive, podemos questionar o processo de gestão escolar iniciado na Rede em 2002. Se o processo de gestão fosse uniforme, como geralmente a proposta neoliberal propõe, a variação poderia ser tão diferente nos estados, no mesmo período temporal? Constata-se que o crescimento não é algo progressivo. Essa inconstância pode ser indicador de que a Rede sofre impactos muito fortes dos cenários ou tem processos internos não muito coesos? Outro questionamento é: se o processo de gestão é o mesmo de toda a Rede, por que isso reflete tão diferentemente nos estados? Qual é o suporte teórico da gestão nas unidades e qual a coerência entre gestão estratégica e prática institucional? O que isso impacta na identidade? As contingências (direção, coordenações, perfil dos professores, questões econômicas e regionais) não poderiam influenciar sobre as circunstâncias explicitadas nos números? São perguntas que perpassam e nem todas podem ser sustentadas e respondidas nesse momento ou nessa pesquisa. Porém, registro para que oportunamente possam ser pensadas.

3.5.2 Delimitação do Campo de Pesquisa

Assim poderia continuar elencando perguntas que suscitam questões amplas e complexas para explicar, tomando por base toda esta complexidade de trabalhar com uma Rede presente em quatro Estados. Porém, como observamos pelos números de matrículas, cada Estado tem uma história peculiar e reflexos diferenciados. Tentar encaixar todos como objeto empírico da pesquisa de tese, nesse momento, demandaria questões que poderia empobrecer a contribuição e até inviabilizar o próprio trabalho enquanto tese. É daqui a proposta de delimitar esse trabalho a pesquisar, especificamente, a presença da Rede Notre Dame no Rio Grande do Sul. Farei isso no objetivo de identificar, nas especificidades, elementos que sirvam para esclarecer as questões propostas para essa pesquisa de tese.

Em seguida, apresento melhor este recorte geográfico, analisando o caso específico da Rede Notre Dame, no RS. A tabela de matrículas dos alunos de 2002 a 2016, mostra os números, com a evolução percentual das matrículas ND RS comparada com os números da Rede ND Brasil.

Tabela 4 - Matrículas ND RS comparadas com ND Brasil 2002-2016

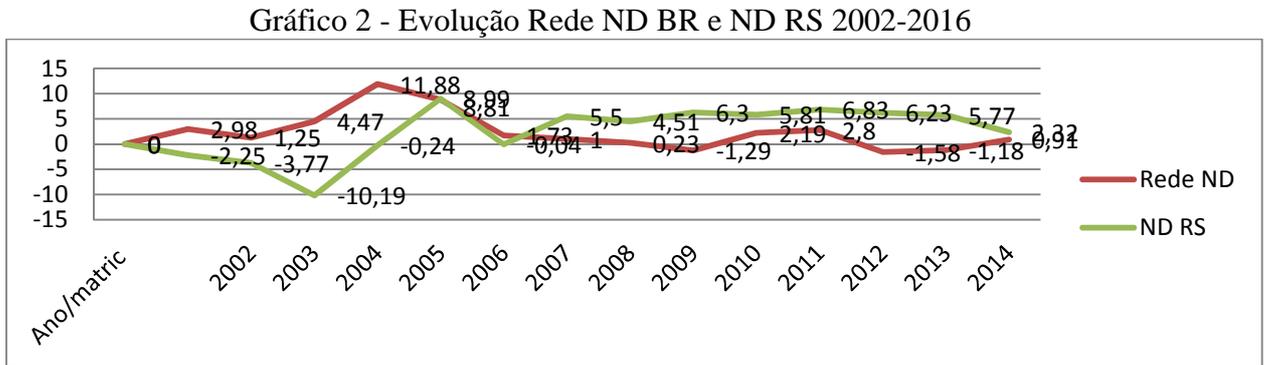
Ano/Matrículas	Rede ND BR	%	ND RS	%
A 2002	6.134		2.494	
A 2003	6.317	2,98	2.438	-2,25
A 2004	6.396	1,25	2.346	-3,77
A 2005	6.682	4,47	2.107	-10,19
A 2006	7.476	11,88	2.102	-0,24
A 2007	8.135	8,81	2.291	8,99
A 2008	8.276	1,73	2.290	-0,04
A 2009	8.359	1	2.416	5,5
A 2010	8.378	0,23	2.525	4,51
A 2011	8.270	-1,29	2.684	6,3
A 2012	8.451	2,19	2.840	5,81
A 2013	8.688	2,8	3.034	6,83
A 2014	8.551	-1,58	3.223	6,23
A 2015	8.450	-1,18	3.409	5,77
A 2016	8.527	0,91	3.488	2,32
Total%		39,01		39,86

Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Como podemos observar, a tabela mostra realidades de matrículas muito interessantes para a análise. Destaco que no RS houve decréscimo nos anos anteriores a 2006 e em 2008. A partir de 2009, constatou-se um crescimento acentuado. O mesmo não corresponde aos números da Rede

ND no Brasil, que registra decréscimo e crescimentos em anos diferentes. Porém, o percentual de total do crescimento, no mesmo período de 2001 a 2016, ficou muito próximo.

Para refletir melhor, apresento um gráfico com variação ano a ano da Rede ND no Brasil e Rede ND no Rio Grande do Sul:



Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Comparando o ano de 2002 a 2016, a evolução foi de 39,01% para a rede ND no Brasil, e de 39,86% para o ND RS. Assim, a evolução da Rede no RS ficou um pouco acima da média nacional ND. Indicador muito significativo diante da realidade dos outros estados onde a Rede ND se faz presente. Este indicador é mais uma das diferenças que pode ajudar a desvelar elementos importantes para a nossa pesquisa e para a sustentabilidade identitária das escolas humanistas.

3.5.3 As Três Escolas do Sul

Como a pesquisa contempla, de forma mais específica, o Colégio Notre Dame de Passo Fundo, o Colégio Notre Dame Aparecida de Carazinho e a Escola Notre Dame Menino Jesus, apresento melhor essas escolas. Em seguida, trago os números das matrículas de 2008, até 2016. Escolhi este período temporal pela viabilidade da própria pesquisa e, também, por coincidir melhor com o período dos relatórios da avaliação institucional e da avaliação de Clima Organizacional que serão utilizados como fontes para análise documental.

3.5.3.1 Colégio ND Passo Fundo - Primeira Escola ND no Brasil

Localizado em Passo Fundo, na Avenida Brasil, 952, o Colégio Notre Dame de Passo Fundo, conforme já apresentamos, foi a primeira escola da Congregação no Brasil, fundada em 1923. Em 2017, completa 94 anos de história. O Colégio oferece Educação Básica completa e mantém escola de Música, cursos de teatro, pintura e outros cursos livres (esportes), que abrangem atividades físicas, culturais e recreativas. Atualmente, como Colégio, continua aberto

à comunidade, com a ocupação máxima de seus espaços físicos. O número de alunos será apresentado e analisado mais adiante, no conjunto das escolas do RS.

Fotografia 1 - Colégio Notre Dame Passo Fundo



Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2016).

3.5.3.2 Colégio Notre Dame Aparecida

O Colégio Notre Dame Aparecida está situado na Rua Bernardo Paz, 114, em Carazinho – RS. O processo e abertura do Colégio Notre Dame Aparecida iniciou em 1928. Porém, se tornou realidade em 1930. Situado no centro de Carazinho, em 2016 comemorou seus 86 anos de história. Atualmente, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Integral (modalidade específica de atendimento de crianças no turno inverso ao da aula).

Fotografia 2 - Frente do Colégio, ND Aparecida



Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2016).

3.5.3.3 Escola Notre Dame Menino Jesus

A Escola Notre Dame Menino Jesus está situada na Rua Gal. Prestes Guimarães, 520, em Passo Fundo – RS. A sua história teve início no ano de 1941, quando as Irmãs da Congregação de Notre Dame compraram uma casa, que se tornou Escola, com o objetivo

primeiro de atender às famílias de ferroviários que viviam na Vila Rodrigues, em Passo Fundo. As primeiras Irmãs faziam, diariamente, o trajeto do Colégio Notre Dame até a instituição para dedicarem-se não só à educação das crianças, como também à evangelização das famílias. A Vila Rodrigues cresceu, tornando-se referência, em vários aspectos, em Passo Fundo, e a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Integral (com atendimento em turno inverso). Comemora, em 2017, 76 anos de história, marcada pela crescente presença na cultura educacional de Passo Fundo.

Fotografia 3 - Escola ND Menino Jesus



Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2016).

3.5.3.4 Escola Notre Dame Santa Isabel de Passo Fundo

A Rede Notre Dame, em 2011, abriu nova unidade em Passo Fundo. A nova escola é totalmente gratuita e se chama Escola Santa Isabel, por estar localizada em um bairro com o mesmo nome. Iniciou com uma turma de Educação Infantil e já atende o início do Ensino Fundamental. A proposta é que ela cresça gradativamente. Esta escola, mesmo contando na soma das matrículas, por ser de fundação recente e carecer de dados, não será considerada como fonte dessa pesquisa.

Fotografia 4 - Escola ND Santa Isabel



Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2016).

3.6 Números de Alunos do Conjunto das Escolas Notre Dame RS e Análise

A seguir, para contextualizar melhor as escolas que servem de base empírica para a pesquisa, apresento uma tabela com o número de matrículas de cada escola Notre Dame do RS, com a variação percentual anual, de 2008 até 2016. A soma geral dos números desta tabela considera os números da primeira semana de março, de cada ano em questão:

Tabela 5 - Matrículas ND RS, por escola 2008-2016

Matric. RS	NDMJ		NDPF		NDAP		NDSI	
		%		%		%		%
2008	682	%	1284	%	324	%		%
2009	709	3,96	1331	3,66	376	16,05		
2010	700	-1,27	1392	4,58	433	15,16		
2011	715	2,14	1456	4,6	467	7,85	46	
2012	814	13,85	1404	-3,57	567	21,41	55	19,57
2013	867	6,51	1514	7,83	597	5,29	56	1,82
2014	931	7,38	1548	4,52	649	8,71	100	78,57
2015	952	2,26	1618	4,52	670	3,24	104	4
2016	1033	8,26	1655	2,29	694	3,58	111	6,73
Total %		51,47		28,89		114,2		141,3

Fonte: Elaborada pela autora com dados de Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Como se pode observar, a escola ND Menino Jesus, que só tem Educação Infantil e Ensino Fundamental I, em 2008, teve 682 matrículas; em 2016, contou com 1.033 alunos. O Colégio Notre Dame com Educação Básica completa, em 2008 somava 1.284 estudantes matriculados. Já, em 2016, somou 1.655 alunos. O ND Aparecida de Carazinho, que em 2008 somava 324 matrículas, em 2016, somou 694 alunos. A escola ND Santa Isabel, que começou em 2011 com 46 alunos, em 2016 contou com 111 estudantes matriculados. Chama muito a atenção o aumento considerável que estas escolas tiveram: a escola ND Menino Jesus aumentou

51, 47%; o Colégio ND de Passo Fundo, 28,89%; e, já que desconsideraremos a partir daqui a Escola Santa Isabel, destacamos que o Colégio ND Aparecida de Carazinho teve o maior aumento, 114, 2%. Esses aumentos precisam ser pensados no contexto local, regional, estadual e nacional. Conforme tabela 5, as escolas Notre Dame cresceram gradativamente. No todo, há apenas dois registros de queda: em 2010, -1,27% do ND de Passo Fundo, e 2012, -3,57% do Colégio ND Aparecida. O restante, todos os números são favoráveis e apontam um crescimento muito equilibrado.

Durante o trabalho, mais adiante, analisaremos isso em relação ao contexto das políticas mercantis e em relação ao contexto local e das escolas humanistas. Antes, porém, destaco ainda as tabelas, das três escolas, com dados do dia 31/05/2016, trazendo a variação das matrículas nos primeiros meses do ano. A partir desses dados, podemos observar outros elementos em relação ao número de matrículas que podem revelar questões significativas em relação à instituição. Um dos aspectos que destacamos é a questão da fidelização e entrada de alunos novos.

Tabela 6 - Matrículas ND 2016

ESCOLAS NOTRE DAME - MATRICULAS ANO LETIVO 2016 - Período: 31-05-2016**COLÉGIO NOTRE DAME - PASSO FUNDO, RS**

CURSO	ALUNOS	REMATRICULAS					ALUNOS NOVOS					TOTAL DE ALUNOS					%	
	out/15	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	mai/16	
Educ. Infantil	345	226	226	225	225	225	123	125	127	128	129	349	351	352	353	354	102,61	
EF.I 1º ao 5º	595	562	574	573	573	570	36	40	40	39	41	598	614	613	612	611	102,69	
EF.II 6º ao 9º	355	442	455	455	454	448	16	20	21	20	21	458	475	476	474	469	132,11	
Ens. Médio	326	206	211	207	205	204	8	9	9	8	8	214	220	216	213	212	65,03	
TOTAL GERAL	1.621	1.436	1.466	1.460	1.457	1.447	183	194	197	195	199	1.619	1.660	1.657	1.652	1.646	101,54	25

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MENINO JESUS – NOTRE DAME - PASSO FUNDO

CURSO	ALUNOS	REMATRICULAS					ALUNOS NOVOS					TOTAL DE ALUNOS					%	
	out/15	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	mai/16	
Educ. Infantil	230	142	143	143	142	142	90	92	92	92	93	232	235	235	234	235	102,17	
EF.I 1º ao 5º	503	461	462	459	459	458	53	60	59	58	60	514	522	518	517	518	102,98	
EF.II 6º ao 9º	217	269	270	270	270	270	7	8	7	7	8	276	278	277	277	278	128,11	
TOTAL GERAL	950	872	875	872	871	870	150	160	158	157	161	1.022	1.035	1.030	1.028	1.031	108,53	81
TURNO INVERSO	51		51	51	51	51		8	10	12	7		59	61	63	58	113,73	

COLÉGIO NOTRE DAME APARECIDA - CARAZINHO

CURSO	ALUNOS	REMATRICULAS					ALUNOS NOVOS					TOTAL DE ALUNOS					%	
	out/15	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	jan/16	fev/16	mar/16	abr/16	mai/16	mai/16	
Educ. Infantil	181	126	132	131	131	131	73	81	82	82	82	199	213	213	213	213	117,68	
EF.I 1º ao 5º	258	224	231	229	227	226	8	11	11	11	11	232	242	240	238	237	91,86	
EF.II 6º ao 9º	136	165	177	177	175	173	7	11	12	12	13	172	188	189	187	186	136,76	
Ens. Médio	91	43	50	50	50	50	0	0	0	0	0	43	50	50	50	50	54,95	
TOTAL GERAL	666	558	590	587	583	580	88	103	105	105	106	646	693	692	688	686	103,00	20
TURNO INVERSO	15		12	13	15	15		4	3	3	5		16	16	18	20	133,33	

Fonte: Congregação das Irmãs de Nossa Senhora (maio 2016).

O Colégio Notre Dame de Passo Fundo, conforme a tabela, no final de maio soma 1.646 alunos. As matrículas somam 1.447 e as matrículas novas somam 199. A Escola Menino Jesus, com 1.031 alunos, tem 870 alunos com matrículas e 161 alunos novos. O Colégio ND Aparecida de Carazinho, no final de maio de 2016, tem 686 alunos. Desses estudantes, 106 são alunos novos e 580 são estudantes com matrículas. Para facilitar a análise transformei esses números em percentuais:

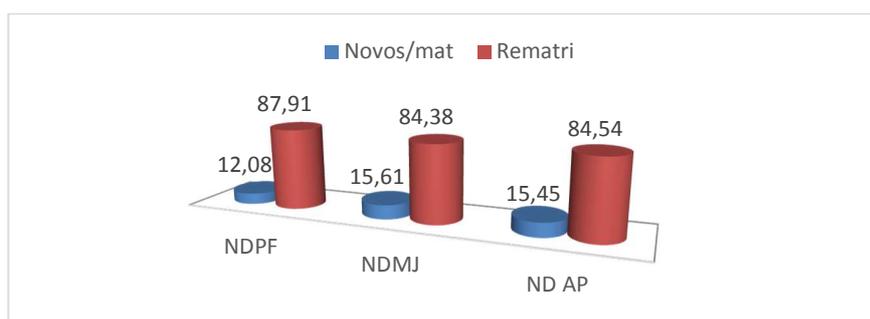
Tabela 7 - Matrículas e matrículas escolas ND/RS maio 2016

mai/16	Total matríc	Novos/mat	%	Rematríc	%
NDPF	1646	199	12,08	1447	87,91
NDMJ	1031	161	15,61	870	84,38
ND AP	686	106	15,45	580	84,54

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de N. Senhora (maio/2016).

O ND Passo Fundo apresenta o índice melhor no que se refere à fidelização: 87,91% são de alunos que já estão na casa – matrículas. Esse mesmo colégio tem o índice menor de captação de alunos novos, 12,08%. A escola que conseguiu mais alunos novos é a ND Menino Jesus, com 15,61%, e a taxa de fidelização ficou em 84,38. Já o colégio ND Aparecida tem 15,45% de alunos novos e 84,54% de fidelização. Para facilitar a visualização comparativa dos números de matrículas e matrículas, apresento o gráfico:

Gráfico 3 - Matrículas e matrículas ND maio/2016



Fonte: Elaborada pela autora com base em Congregação de Nossa Senhora (2016a).

Para uma análise mais coerente, estes dados podem ser confrontados com a taxa de ocupação, taxa de crescimento da escola e outros fatores. Concluímos provisoriamente a apresentação das três escolas do RS, para a pesquisa, cujo objetivo é analisar como a Rede articula a própria identidade humanista, na prática dessas escolas. Oportunamente, nessa

pesquisa, esse conjunto de dados apresentados, junto com outras informações, serão comparados aos dados do censo escolar e analisados no contexto das políticas mercantis e seus impactos na Educação Básica como um todo: pública e privada. Será considerado o movimento dos números de matrículas e estabelecimentos da educação básica nacional, estadual e regional, conforme Coordenadoria de ensino dos respectivos municípios de atuação das escolas ND do RS. Em seguida, situo geograficamente as escolas ND do RS em relação com as escolas públicas e privadas da região.

3.7 Organização da Educação no Rio Grande do Sul e a Rede Notre Dame

A Secretaria da Educação do RS tem uma estrutura que conta com 30 coordenadorias regionais, sob coordenação direta do governo do Estado. A Coordenadoria Regional de Educação representa a secretaria na área de sua jurisdição, tendo como atribuições também o fornecimento de pessoal qualificado para atuar nas escolas e a gestão de seus recursos financeiros e de infraestrutura. A seguir apresento o mapa do RS com a delimitação das Coordenadorias, entre elas destaque para a 7ª Coordenadoria da região de Passo Fundo e 39ª da região de Carazinho.

Figura 1 - Mapa do RS - divisão das CREs



Fonte: Coordenadorias Regionais de Educação - CRE (2015).

Considerando esta delimitação geográfica, apresento a seguir a realidade da educação nas coordenadorias onde a Rede Notre Dame atua. Os Colégios de Passo Fundo – Notre Dame, Menino Jesus e Escola Santa Isabel – pertencem à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do RS. Já o Colégio ND Aparecida de Carazinho, pertence à 39ª CRE.

Para situar melhor essas escolas, trago os números¹ de matrículas nas respectivas CREs e faço uma breve análise do que vem ocorrendo na região:

Tabela 8 - Matrículas da 7ª e 39ª CRE

Nº de matrículas	CRE – Carazinho		CRE- P. Fundo		Estado RS	
	2008	2014	2008	2014	2008	2014
Estaduais	21.027	16.853	47.740	38.332	1.259.569	1.013.582
Federais	0,0	0.0	1.494	1.164	15.548	22.582
Municipais	16.634	16.320	31.278	32.080	946.537	930.394
Privadas	3.560	4.109	11.373	13.305	336.011	394.777
Total	41.221	37.282	91.883	89.881	2.557.665	2.361.335

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b) e Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2015).

Fazendo uma breve análise comparativa da Tabela 8, percebe-se que na CRE de Carazinho, nas escolas estaduais, em 2008, eram 21.027 matrículas, já em 2014 reduziu para 16.853 alunos. Também chama a atenção o fato de, nessa região, não ter nenhuma escola federal. As escolas municipais, em 2008, somavam 16.634 matrículas e, em 2014, diminuíram para 16.320 alunos. As privadas, em 2008, somavam 3.560, já em 2014 aumentaram para 4.109 matrículas. No total geral, a 39ª CRE de Carazinho diminuiu o número de alunos. Em 2008, eram 41.221 alunos e, em 2014, matricularam-se somente 37.282 alunos. Assim, concluímos que o único aumento que ocorreu foi em relação às escolas privadas, que cresceram 15,42% nas matrículas. De tudo isso que apresentamos, ficam algumas perguntas: sobre a escola privada, qual categoria cresceu mesmo? Sobre as escolas públicas, a diminuição estaria ligada ao decréscimo populacional? Como podemos conferir as escolas federais do RS cresceram de 15.548 para 22.582 matrículas, qual seria a razão de não ter nenhuma escola federal nesta Coordenadoria?

Sobre a 7ª CRE de Passo Fundo, observando a Tabela 08, a Regional de Passo Fundo também diminuiu as matrículas. Em 2008, eram 47.740 estudantes registrados; em 2014, ficou em 38.332 alunos. Em relação às federais, observa-se que elas diminuíram significativamente, como se pode ver em Passo Fundo, em que de 1.494 alunos federais passou para 1.164. Isso, também, revela uma diferença ao que pode ser observado em relação aos números gerais do Estado. As escolas municipais da Regional de Passo Fundo, em 2008, somavam 31.278 alunos, em 2014 o total das escolas municipais ficou em 32.080, o que revela aumento de 2,56%. As

¹ Destaco que, por questões técnicas, para esta análise, utilizo os dados das sinopses do censo escolar e da secretaria de educação do Rio Grande do Sul. Esta parte da pesquisa foi realizada em 2015, com dados de 2008 e 2014.

escolas privadas também aumentaram, de 11.373 alunos matriculados foi para 13.305, revelando um aumento de 16,99%. No total geral da 7ª CRE, em 2008, era 91.883 matriculados e, em 2014, foram 89.881, uma diminuição de menos 2,18% no total de alunos. As causas da diminuição no número geral podem estar ligadas à questão populacional, porém ficam questionamentos em relação à diminuição nas escolas federais e nas estaduais. Da mesma forma, perguntamos: o que ocasiona aumento nas privadas de Passo Fundo? E qual seria a razão do aumento nas escolas municipais? Qual a razão dessas diferenças?

Também, apresento a seguir outra forma de olhar para esta realidade e analisar comparativamente o caso de pesquisa: uma tabela com a soma dos números das escolas privadas no Brasil, da Rede ND Brasil, das 7ª e 39ª CREs e Rede ND RS.

Tabela 9 - Matrículas das escolas privadas RS, 2008-2014

Matrículas das escolas privadas	2008	2014	Percentual
Total esc. privadas BR	7.101.043	9.090.781	28,02%
Rede ND BR	8.276	8.551	3,32%
Priv. 7ª e 39ª CREs	14.933	17.414	16,61%
REDE ND RS	2.416	3.223	33,40%
RS	336.011	394.777	17,49%

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b) e Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2015).

Como podemos observar, na Tabela 9, conforme citado anteriormente, as instituições privadas do Brasil cresceram 28,02%, e a Rede de Educação no Brasil inteiro cresceu somente 3,32%, a soma das duas CREs resultou em um crescimento de 16,61%. A Rede Notre Dame do RS cresceu 33,40%, enquanto a rede privada do RS cresceu 17,49%. Mesmo sem entrar nas categorias das escolas privadas, temos essa soma geral.

Diante do cenário que vimos até aqui, como explicar este aumento da Rede Notre Dame do RS? Como explicar essa diferença em relação às privadas nacional e do Estado? O que significa isso em relação à própria Rede, comparado com os outros Estados brasileiros? Como mantém a identidade confessional nesse contexto? Além da grande questão de como se mantém a identidade Notre Dame nesse contexto de crescimento de matrículas e liderança diante das outras unidades privadas locais, tanto de Passo Fundo como de Carazinho, podemos perguntar: o que temos de diferente nessas escolas que crescem acima da média e mais do que as outras unidades da própria Rede?

3.8 Censo por CREs/Maiores Escolas dos Dois Municípios

Para responder algumas perguntas e validar outras, busquei dados específicos das maiores escolas dos municípios de Carazinho e Passo Fundo. Escolhi os colégios analisando a lista dos dados sobre matrículas, disponibilizadas pela Secretaria Estadual do RS. A seguir, apresento o número de matrículas do ano de 2008 e 2014, com o percentual de crescimento ou decréscimo dos colégios que são considerados os maiores de Carazinho e de Passo Fundo:

Tabela 10 - Crescimento/número de matrículas: privadas de Carazinho e PF

Colégio	Município	Categoria	2008	2014	%
Bom Conselho	P. Fundo	Confessional	633	861	36,02%
Menino Deus	P. Fundo	Confessional	368	631	71,47%
Integrado UPF	P. Fundo	Comunitário	888	736	-17,12%
ND Menino Jesus	P. Fundo	Confessional	685	908	32,55%
N. S. Conceição	P. Fundo	Confessional	782	1.023	30,82%
ND P. Fundo	P. Fundo	Confessional	1256	1548	23,25%
La Salle	Carazinho	Confessional	426	440	3,29%
ND Aparecida	Carazinho	Confessional	326	644	97,55%
Inst. N. S. da Glória	Carazinho	Confessional	500	427	-14,60%
C Sinodal/Rui Barbosa	Carazinho	Confessional	642	719	11,99%

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b) e Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2015).

Analisando a Tabela 10, vários aspectos chamam a atenção. Alguns destaco aqui e, outros, ficam para análises posteriores. Entre os destaques, observei que as maiores escolas privadas de Passo Fundo e Carazinho são escolas que não se encaixam entre as particulares propriamente. Elas são, a maioria, confessionais e uma é comunitária, o que não significa que não coexistam escolas mercantis, porém elas não aparecem como grandes escolas nessa região. A escola Nossa Senhora da Glória, de Carazinho, é a única das confessionais que não aumentou e, sim, diminuiu 14,60%. Deve/pode haver situação muito específica, de 2008 até 2014, que ocasionou esta mudança tão diferente entre as confessionais da região. A única comunitária em destaque pertence à Universidade de Passo Fundo e teve a maior queda neste período, ficou em menos 17,12%.

As escolas que mais cresceram nesses seis anos, 2008 a 2014, foram Colégio Notre Dame Aparecida de Carazinho, com 97,55% de aumento. Em seguida, vem o Colégio Menino Deus (Redentoristas) de Passo Fundo, com 71,47% de aumento. Depois, Colégio Bom Conselho (Irmãs Salvatorianas), com 36,02%, e o Notre Dame Menino Jesus, com 32,55% de aumento. Já o Colégio Conceição (Maristas) aumentou 30,82%, e o Colégio Notre Dame Passo

Fundo aumentou 23,25% (com filas de espera). As outras escolas ficaram com percentual menor, porém não menos significativo nesse contexto fortemente marcado pelo neoliberalismo. Interessante que as mesmas escolas que figuravam como as maiores em 2008 continuam sendo as maiores atualmente, tanto em Carazinho como em Passo Fundo. Outro elemento seria observar as vagas disponíveis nestas escolas, sendo possível que o crescimento tenha relação direta com a oferta de vagas, que pode variar de uma escola para outra.

Complementando a pesquisa, apresento abaixo uma tabela com o número dos estabelecimentos nos dois municípios em questão:

Tabela 11 - Estabelecimentos de Educação Básica/Passo Fundo e Carazinho

Estabelecimentos/ Categoria	Carazinho -RS		Passo Fundo RS	
	2008	2014	2008	2014
Estadual	16	16	37	37
Federal	0	0	01	01
Municipal	25	28	63	61
Particular	11	11	38	41
Total	52	55	139	140

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b) e Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2015).

Na Tabela 11, observa-se que as escolas estaduais, em 2014, continuam com o mesmo número de 2008. O mesmo acontece com as federais, nenhuma para Carazinho e uma para Passo Fundo. Esses seis anos de forte investimento do governo brasileiro nas federais, pelo menos no número de estabelecimentos, não impactou. As escolas municipais, sim, tiveram reflexos diferenciados: em Carazinho, aumentou de 25 para 28 estabelecimentos municipais. Em Passo Fundo, diminuiu de 63 para 61 escolas municipais. As motivações, que levaram a essa decisão diferenciada, merecem atenção e oportunamente podem ser melhor analisadas.

Em relação às escolas privadas, o cenário mudou somente em Passo Fundo. De 38 passou para 41 estabelecimentos privados. O fato de não ter aumentado em Carazinho vai ao contrário de toda perspectiva do cenário estadual e nacional que registram aumentos, indicando a entrada do mercado nesse serviço. Já o aumento para Passo Fundo, também, é importante, mas pode ser considerado pequeno se comparado com o aumento estadual e nacional. As razões que ocasionam essa diferença regional é outra questão interessante para um estudo oportuno.

A soma geral, de 2008 e 2014, ficou em 52 para 55 estabelecimentos em Carazinho, um aumento de 03 escolas públicas. Já para Passo Fundo, o número que em 2008 era de 139 escolas, em 2014 ficou em 130, apenas uma escola a mais. Considerando que são três escolas privadas

a mais e duas escolas públicas que fecharam, o aumento reflete para a categoria das particulares, enquanto as públicas regrediram em número de estabelecimentos. Estes elementos nos remetem às consequências da situação provocada pelo processo intenso de privatização e mercantilização da educação básica.

Ao finalizar este capítulo destaco a abordagem histórica que trouxe elementos da trajetória da congregação Notre Dame, esclarecendo melhor o contexto da origem dos princípios e a forma como eles foram sendo sistematizados e perpassam a *base identitária*² das escolas ND. Refletir, retomar esta trajetória ajuda a trazer mais presente os elementos constitutivos da identidade Notre Dame, bem como, através da contextualização do número de matrículas em relação às escolas da Rede Notre Dame, é possível ter mais próxima à realidade atual do campo de pesquisa e sua problemática.

² Esta expressão se refere à constituição identitária que se dá nas linhas e entre linhas históricas e cotidianas.

4 RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO: GLOBALIZAÇÃO, MERCANTILISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Para que possamos refletir melhor a problemática das instituições privadas humanistas cristãs, no contexto do novo estágio do processo de acumulação capitalista, o seu estágio financeiro e quase mundial, mediado pelo estado a partir das políticas públicas, com base em algumas bibliografias, buscaremos entender melhor algumas questões. Entre essas estão conceitos e/ou categorias importantes para esta proposta de pesquisa. Início com uma reflexão teórica sobre a etimologia dos termos público e privado, relacionando-os com a educação. O texto se divide em cinco partes: 1) Público e Privado: uma história e muitas faces, 2) As Políticas Públicas Educacionais: globalização, neoliberalismo, mercantilismo; 3) As Agências Multilaterais Protagonistas e suas intencionalidades; 4) Banco Mundial: história política e ideologia nos discursos de progresso, desenvolvimento sustentável, realismo, autonomia, equidade, pobreza; 5) OCDE – História Política e Intencionalidades.

4.1 Público e Privado: uma história e muitas faces

Tomando por referência os estudos que Dermeval Saviani (2010) nos apresenta sobre a história da educação, podemos verificar que, desde o período colonial, temos manifestações de que a relação do estado com o público e o privado sempre foi um tanto “perversa”. Existe certo desconforto identitário entre essas duas categorias descritivas (público e privado), que nasceu junto com a história da educação escolar brasileira e se prolonga até os dias atuais. Parto do princípio de que toda história educacional brasileira, apesar dos diferentes períodos históricos, se deu em um processo contínuo, sem grandes rupturas com os interesses privados e ideais públicos. Durante os períodos colonialista, monárquico e republicano, o público e o privado tiveram uma relação confusa e, em alguns momentos, muito imbricada. Assim, o público sempre foi impregnado de políticas privadas e a ideia de privado sempre esteve ligada às políticas educacionais e à economia; sempre houve um jogo de interesses que perpassou esses conceitos e deu formatos exclusivos que provocam perguntas e novas fronteiras para repensá-los. Tanto público como privado, enquanto categorias, trazem a marca do hibridismo: em que público nunca foi totalmente público e privado não foi privado, misturando-se de tal modo que as reais identidades se confundem na descrição. Ressaltamos que essa história persiste: a relação do Estado com o público e o privado continua não menos tensa e encharcada de interesses.

Atualmente, estamos vivendo um tempo marcado pela cultura de acumulação capitalista em seu estágio financeiro quase mundial, mediado pelo Estado a partir das políticas públicas. Nesse sentido, diante da globalização das políticas educacionais, a internacionalização da educação atinge o cotidiano da educação de modo geral. Formaliza-se de maneira sutil a destituição e o esvaziamento do Estado para a abertura ao capital privado. Destituídos da preocupação de gerar recursos e pensar por si as ações e políticas educacionais, os governantes passam a editar sistemas de controle para regular a política externa a serviço do capital. Essas políticas são impostas estrategicamente pelos objetivos e metas das agências multilaterais. (TEODORO, 2011). Dessa forma, o lugar do público e do privado continua na perspectiva de “promiscuidade¹”.

Num momento em que a questão de privatizar ou não privatizar o ensino, de legitimar a escola estatal ante a escola empresa parece ser puramente econômica, percebe-se que o Estado entrará e sairá incólume em seu poder, qualquer que seja a solução, pois não se questiona a restrição desse poder de ditar políticas e conteúdo para qualquer esfera da educação. (GOMES, 2005, p. 162).

Isso confirma que a questão econômica fala alto e transcende conceitos e reflexões. O poder do governo continua questionável no sentido de prover políticas e conteúdos para regulamentar a educação nacional no que se refere a atender a interesses.

4.1.1 Educação Pública e Educação Privada: para além da etimologia das palavras

Como estamos tratando de refletir sobre o cenário da educação privada no contexto neoliberal, não podemos fazer isso sem abordar o conceito de público e privado e as diferenças internas dessas categorias administrativas de educação no Brasil. Portanto, apresento elementos sobre conceito de público e privado, que fundamentam a perspectiva de reflexão para esta pesquisa. Tratando-se de educação, essa relação entre os termos tem um impacto relevante e precisa ser bem esclarecida, para dar sentido à pesquisa e à análise dos dados. Não se trata de criticar um modo ou outro simplesmente pela diferença que eles trazem em si mesmo, pois, tanto a educação pública como a privada têm importância social e contribuem a seu modo para a formação cidadã e humanitária da sociedade.

O que se pretende é perceber melhor os interesses que perpassam essas categorias e a forma de instrumentalização do ensino em vista de objetivos que, nem sempre, correspondem à necessidade da maioria ou do bem coletivo. Partiremos do significado etimológico das

¹ Termo utilizado por Dermeval Saviani (2010) para caracterizar a relação público e privado na educação brasileira.

palavras para, depois, pensar essas categorias correlacionadas às políticas e aos dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Segundo Lombardi, Jacomeli e Silva (2005), tanto a palavra “público” como “privado” têm origem latina e os termos não são apresentados pelo dicionário “Aurélio” de modo polarizado ou dicotômico como, muitas vezes, é sugerido, remetendo ao individual e ao coletivo. Assim, “público” é termo substantivo que expressa “povo”, é entendido como conjunto de homens com objetivo comum; como adjetivo, refere-se ao que é de todos, o que é de uso comum, o que diz respeito ao governo ou ao próprio Estado. Já o termo “privado”, do latim *privare*, refere-se à outra dimensão da vida social. Como verbo, designa originalmente uma ação de ser despojado de alguma coisa ou de se despojar dela, destituir, tolher, fraudar; como adjetivo, o próprio despojado, destituído, tolhido. Apesar de o dicionário não remeter, a partir do latim, sabe-se que pode designar “particular”. (LOMBARDI; JACOMELI; SILVA 2005).

Para ir além da etimologia e fazer uma interpretação a partir da metodologia teórico-crítica, ampliamos nossa reflexão sobre as categorias, relacionando-as à educação pública e privada. Segundo Severino (2005), as categorias “público” e “privado” implicam-se reciprocamente e têm significativa importância na análise da educação, principalmente quando usadas na esfera da organização político-social. Nessa relação, identifica-se um jogo de bipolaridade que tem a ver com o atendimento de interesses dos destinatários de um bem ou de uma ação. Nesse jogo, de um lado, está o interesse coletivo da comunidade ou de um conjunto de pessoas; de outro, está o interesse individual ou das pessoas em particular. Essa forma de entender, segundo o autor, é fruto de uma visão burocrática e empobrecedora dos conceitos. O público passa a ser considerado estatal, e o privado não estatal. A pobreza dessa interpretação estaria justamente no fato de que, nessa perspectiva, cabe ao aparelho estatal (governo e sociedade) cuidar e administrar o bem comum. É neste aspecto básico e dual que o autor estabelece questionamentos e distingue momentos histórico-sociais, onde esta dicotomia aparece entre o público e o privado. Ao fazer essa retomada, ele indica que, atualmente, vive-se uma ambiguidade: a dimensão pública esvazia-se, impondo a minimização do Estado na condução das políticas sociais, dependentes apenas das leis de mercado, da dinâmica própria da esfera do privado. Nesse sentido, existe a necessidade urgente de entendermos as categorias do público e do privado a partir da historicidade. (SEVERINO, 2005).

Na mesma perspectiva de diálogo, trazemos o que diz a autora Ester Buffa (2005). Ela afirma que entender a relação do público e privado na educação brasileira é resgatar a história dessa educação no seu todo, com seus determinantes políticos, econômicos, sociais e culturais. A relação disso está imbricada com o todo da história e, portanto, é caminho para estudos muito

fecundos para pesquisadores. (BUFFA, 2005). Esse entendimento tem relação íntima com a história da educação brasileira e merece ser refletido nessa perspectiva.

Saviani (2005) afirma que os problemas e paradoxos existentes no âmago do entendimento da relação dessas duas categorias (público e privado) têm relação com a tutela do Estado, pois quando colocamos público e privado como blocos antagônicos, no qual o público é sustentado pelo Estado e o privado não, aparece o dilema: o acesso ao ensino. Por exemplo, o ensino público é de acesso para todos, não importa se podem ou não pagar um ensino particular, isso não implica em beneficiar preferencialmente aquele que tem menos poder aquisitivo e, sim, cria outro paradigma que gera diferenças na perspectiva de acessibilidade. Nessa questão, surgem paradoxos que implicam rever os conceitos das categorias público e privado. Segundo o autor, isto não quer dizer que o governo não deva ter responsabilidade sobre a educação pública, mas, sim, deve inverter essa tendência, exigindo que o Estado assuma plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas mantida pelo governo. A viabilidade se dá na medida em que a sociedade, através das organizações populares, passa a exercer severo controle sobre a educação em geral e, especialmente, sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo Estado. (SAVIANI, 2005).

Continuamos essa reflexão afirmando que educação privada e educação pública têm princípios diferentes. É preciso ter cuidado com a interpretação no sentido de que elas trazem em si paradoxos e, nem sempre, correspondem à ideia dual ligada somente com privado e público e/ou particular/individual e coletivo. Também, da mesma forma, a escola estatal e escola pública não são equivalentes, isso reflete na questão das finalidades. Essa visão parte do princípio Marxista e, segundo Sanfelice (2005), não é a mesma coisa, pois o Estado não pode ser considerado totalmente neutro, ele sempre atende interesses específicos, inclusive da classe dominante. Na citação a seguir, fica evidente o interesse do privado dentro do que é apresentado como público:

O que é ideologicamente explicitado como educação pública, na realidade, destina-se ao interesse privado, e a educação estatal assim deve ser denominada, pois não é do interesse comum, do público, mas do privado. Assim, o Estado e a educação estatal estão constituídos não para preservar os interesses comuns dos seres humanos que não possuem a propriedade privada dos meios de produção, mas para garantir que estes sobrevivam em certas condições e que possam vender a sua força de trabalho, única fonte de riqueza, para os proprietários dos meios de produção, para os possuidores do capital e, se possível, dentro de uma ordem política que se convencionou denominar democracia. (SANFELICE, 2005, p. 179).

Essa citação, além de justificar o que queremos explicar sobre a diferença do que é público e do que é estatal, vai ao encontro, também, do que refletimos anteriormente partindo

do autor Saviani (2005), confirmando que existem elementos que vão além da questão da tutela do Estado. Trazendo isso para a educação atual, esclarecemos que o fato de o Estado “banciar” o ensino financeiramente não é, ainda, um indicador de que esse ensino está a serviço do público, isto é, ser sustentado pelo Estado ainda não garante a inapropriação do privado. Isso nos remete ao diálogo com o que já foi apresentado por Severino (2005) e Buffa (2005), no sentido de que é preciso ir além da etimologia das palavras e dos conceitos apresentados de imediato, é preciso, sim, tomar esses conceitos de público e privado imbricados à história da educação brasileira, pois existem questões muito mais profundas e que precisam ser interpretadas, pesadas, refletidas e tomadas particularmente. É importante retomar que, no Brasil, tanto a organização do Ensino Básico como do Ensino Superior se dá a partir das categorias administrativas de público e privado. A categoria administrativa do público compreende os estabelecimentos divididos em três categorias internas: federal, estadual e municipal. Já a categoria administrativa do ensino privado é dividida em quatro categorias internas: particular, filantrópico, comunitário e confessional. Essas categorias internas precisam ser consideradas além da etimologia das palavras e interligadas à história da educação nacional. Na parte seguinte, olharemos melhor as categorias das privadas.

4.1.2 A Categorização das Escolas Privadas a partir da Legislação Nacional

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 prescreve, conforme podemos observar nos artigos 205, 209 e 213, dois gêneros de escolas: as públicas e as privadas. É estabelecido pela Constituição que as escolas privadas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. O artigo 209 da Constituição Federal prescreve, por seu turno, que o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional (inciso I) e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (inciso II). Em relação ao financiamento da educação nacional, os recursos públicos podem ser destinados, conforme o artigo 213 da Constituição Federal, a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não-lucrativa, apliquem seus excedentes financeiros em educação (inciso I) e assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional – ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades (inciso II).

No plano da legislação ordinária, o artigo 19 da Lei de Diretrizes afirma que:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas,

mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. (BRASIL, 1996).

Com essa diretriz citada, efetiva-se a legislação que organiza em duas categorias as instituições de ensino do Brasil e que, inclusive, fundamenta a organização do censo escolar do INEP, cujos dados são abordados nesse trabalho de pesquisa. Como já mencionado, a categoria administrativa do ensino privado é dividida em: *particular, filantrópico, comunitário e confessional*. Como nosso trabalho aborda uma questão situada diretamente às instituições privadas, destaco o artigo 20, da LDB nacional, que apresenta as categorias do privado, ajudando a explicar as diferenças implícitas nessas instituições:

As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996).

Como podemos ver, essas categorias das privadas, também, precisam ser consideradas além da etimologia das palavras e interligadas à história da educação nacional, pois elas trazem elementos que ajudam a entender mais claramente que a questão está ligada à finalidade das instituições privadas.

Basicamente, as escolas privadas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. Essa questão determina, e muito, a forma de gestão pedagógica e administrativa das instituições de ensino. É nessa perspectiva que firmamos a questão que queremos refletir. Reforçamos o que já foi argumentado sobre a necessidade de ir além da etimologia das palavras para explicar as diferenças que essas categorias trazem em si.

4.2 As Políticas Públicas Educacionais: globalização, neoliberalismo, mercantilismo

Depois de escrever sobre a relação público e privado no Brasil, refletir sobre os termos educação pública e privada, apresentar as categorias específicas das escolas privadas, passo a refletir, nesta etapa, sobre política públicas, processos de globalização, neoliberalismo e mercantilismo.

4.2.1 Políticas Públicas: relação e intencionalidades

Segundo princípio marxista (1983), não há políticas públicas neutras. Elas são portadoras de intencionalidades que tem a ver com o universo de buscas e vivências específicas. Partindo dessa ideia, concordamos que as políticas públicas, por serem elaboradas com base nessa memória social ou do Estado em si, todas as ações, projetos ou programas propostos pelos governos à sociedade de modo geral, são portadores de elementos que excluem a neutralidade. Elas trazem intenções que nem sempre são claras ou perceptíveis imediatamente. Há a necessidade de análise mais profunda, do que perpassa a memória, a história ou a identidade dos grupos que elaboram e/ou defendem determinadas formulações de políticas. No caso das políticas educacionais, é preciso ter presente as ideologias que movem os governos para podermos intuir e compreender os objetivos das ações, projetos ou programas defendidos a partir das políticas regulatórias. (AZEVEDO, 2004).

A globalização neoliberal, com sua política voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico², às exigências de um Estado regulador e assistencialista, está por trás das políticas dos países em desenvolvimento e emergentes³. As políticas educacionais são um instrumento valioso utilizado pelo sistema global capitalista. O que está implícito nessas políticas são valores mercantis que abrem as portas do Estado e das instituições educacionais para o empresariamento da educação.

4.2.2 Globalização, Mercantilismo e Educação

A mercantilização da educação básica precisa ser refletida dentro da perspectiva de um processo de globalização ou projeto de desenvolvimento global. A globalização, embora seja um termo consagrado, muitas vezes, apresenta uma designação não totalmente consensual entre os autores. Contudo, segundo Teodoro (2011, p. 24), ela apresenta,

[...] como pilares fundamentais, por um lado, uma estratégia de liberalização e de privatização dos meios de produção e, por outro, a afirmação do axioma das vantagens competitivas, tendo subjacente uma nova concepção de desenvolvimento, adjetivado

² É uma forma de liberalismo que defende as liberdades individuais, igualdade perante a lei, limitação constitucional do governo, direito de propriedade, direitos naturais, proteção das liberdades civis e restrições fiscais ao governo. É contra o liberalismo social – que prega o bem-estar social.

³ São termos geralmente usados para descrever um país que possui um padrão de vida entre baixo e médio, uma base industrial em desenvolvimento e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) variando entre médio e elevado.

de *sustentável*, que acaba por trazer novamente para o primeiro plano a teoria neoclássica do capital humano.

Partindo disso, o autor insiste que o conceito de globalização não pode ser confundido, como em muitos casos, pelo termo *mundialização*. Os dois conceitos têm sentidos distintos.

Segundo o autor, o termo *globalização* se identifica diretamente com o seu conceito de *global design*⁴. Isso significa que o termo evoca as diferentes fases ou um processo histórico com diferentes momentos de constituição da proposta, que nem sempre teve a mesma conotação, enquanto a *mundialização* se aproxima mais do seu conceito *local histories*⁵. (MIGNOLO, 2000). Interpretando isso, talvez o termo evoque um momento mais imediato, contemporâneo sem, necessariamente, se constituir nas diferentes possibilidades e/ou fases. A distinção entre *globalização* e *mundialização* é muito importante por vários aspectos, entre eles está o fato de: a) permitir uma reinterpretação da divisão entre a Anglo-América e a América Latina; b) provocar uma rearticulação em relação à diferença colonial numa forma de *colonialidade* do poder – como uma *colonialidade* transnacional e “transestatal” global, olhando para o neoliberalismo como uma nova forma de civilização; c) evidencia que a nova forma de *colonialidade* do poder está inscrita no tempo da *colonialidade* global e da diferença colonial articulada. (TEODORO, 2011).

Considerando isso, na perspectiva dessa pesquisa, o conceito de globalização não pretende ser considerado como algo genérico, recente ou desligado dos processos históricos, mas ligado ao que coincide mais com mundialização, pois, segundo o autor Immanuel Maurice Wallerstein⁶, vivemos em tempos de transição em que o sistema será transformado em alguma outra coisa. Isto é: vivemos em um momento de transformação. Mas isso não é já um estabelecido novo mundo globalizado com regras claras. Estamos localizados numa idade de transição na qual o sistema mundial capitalista no seu todo será transformado em alguma outra coisa. O futuro, longe de ser inevitável e onde não há alternativa, está sendo determinado nessa transição que tem um resultado final extremamente incerto. Esse tempo de transição é para uns

⁴ Que se divide em cinco fases históricas: 1ª – Teve início sob o ímpeto do Orbis Universalis Chistians, consolidado com a derrota dos mouros, a expulsão dos Judeus e a “descoberta” da América; 2ª – substituída missão cristianizadora pela missão civilizadora, caracterizado por um novo tipo de mercantilismo que ocasionou espaço propício para a manifestação dos novos poderes imperiais da França e da Inglaterra; 3ª – entre o séc. 19 e a 2ª Guerra Mundial, a missão civilizatória foi substituída pela ascensão do império dos Estados Unidos. 4ª – depois da 2ª Guerra Mundial, foi o desenvolvimento e a modernização; 5ª – eficiência e expansão dos mercados fazem com que o desenvolvimento e a modernização se tornem condição obrigatória para atingir o capitalismo transnacional. (MIGNOLO, 2000).

⁵ História local, mais imediata.

⁶ Sociólogo conhecido pela sua contribuição fundadora para a teoria do sistema-mundo.

poucos países atrasados, que necessitam se recuperar com o espírito da globalização. (TEODORO, 2011).

Podemos entender que existe um espírito de provisoriedade implícito no termo globalização. Isso traz constantes mutações e incertezas na concretização cotidiana das estratégias capitalistas, que podem mudar conforme os reflexos e consequências, porém o grande foco está na própria transição. Segundo Wallerstein (2004), a globalização é como a continuação natural do desenvolvimentismo que foi uma resposta aos desafios e oportunidades criados pela Grande Depressão dos anos 30. Os projetos nacionais de desenvolvimento e industrialização na periferia nasceram no mesmo berço que produziu o keynesianismo nos países centrais. (CENTRO CELSO FURTADO, 2016). Com o esgotamento desse conceito mobilizador de exportação de um modelo de organização econômica, a globalização surge como o novo dogma que tem suas raízes nos anos 1980, quando houve a decadência dos “sonhos desenvolvimentistas” associada ao florescimento dos anos 1990 da “nova economia” (TEODORO, 2011, p. 28). Dentro desse conceito da globalização, o avanço deve se dar pelas atividades produtivas orientadas para a exportação, pelo controle da transferência de capitais e com transparentes e desimpedidos fluxos de capitais. Ainda, em lugar de regimes e de partidos únicos, a proposta é em conjunto estudar *governanças – governance*. (WALLERSTEIN, 2004).

No intuito de aprofundar melhor o termo globalização destaco, ainda, o que afirma Giddens (2004), no sentido de que ela é um conjunto de processos que intensificam cada vez mais a interdependência e as relações sociais internacionais. Além de servir de base estratégica para o desenvolvimento de redes mundiais (sistema econômicos e sociais), é, também, um fenômeno local que se reflete na vida cotidiana de todos. Portanto, a globalização não pode ser compreendida como uma simples continuadora do processo de construção do sistema mundial moderno. É mais do que um processo, são muitos processos e por isso “[...] é parte integrante da modernidade reflexiva e tem consequências em todos os setores e aspectos da vida social moderna”. (TEODORO, 2011, p. 29).

Dentro dessa ideia de que a globalização atinge a vida cotidiana de todos, destaca-se a seguinte citação:

Globalização da atividade econômica é qualitativamente diferente da internacionalização. É uma forma mais avançada e complexa da internacionalização. Este conceito se aplica à produção, à distribuição e ao consumo de bens e serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial. (ORTIZ, 1994, p. 15-16).

A questão é o fato de, além de ser uma forma mais complexa de internacionalização, aplicar-se à produção, à distribuição e ao consumo de bens e serviços, no sentido de que tudo parte da estratégia mundial voltada para um mercado também mundial. E é nessa perspectiva que se encaixam políticas mercantilistas. Os bens e serviços estão voltados ao mercado, portanto, só encontram sentido dentro desse movimento para satisfazer, primeiramente, as necessidades mercantis e não se aplica à necessidade da vida na sua integridade. Embora, muitas vezes, algumas políticas sejam efetivadas com discursos relacionados às necessidades de o “bem viver⁷”. Percebe-se que o processo de globalização está transformando a natureza e as formas de poder político. Segundo A. Teodoro, há uma clara e acentuada perda de soberania dos Estados nacionais e das suas instituições representativas. Esse processo obriga os governos e as sociedades a se ajustarem a um mundo onde não mais existe distinção entre assuntos internos e externos, domésticos e internacionais. “Parece que os chefes de governo podem ser os últimos a reconhecer que eles e os seus ministros perderam a autoridade sobre as economias e as sociedades” (TEODORO, 2011, p. 33).

Assim, a partir dessa análise, entende-se que a globalização impacta nas ações e ocasiona muitos processos que transcendem as forças institucionais, governamentais e de Estado. Como uma teia invisível, transforma realidades cotidianas, promove uma cultura de hegemonia social transnacional e internacional. Essa afirmação tem como base a ideia de que os governos e o próprio Estado enquanto instituição acabam por ser meros “figurantes” dos múltiplos processos promovidos pelo próprio sistema mundial e, nem sempre, são perceptíveis sem análise aprofundada. A passagem do capitalismo individualista para o capitalismo da sociedade anônima se faz mediante a institucionalização do mercado de capitais. O Estado fica encarregado de produzir, efetivar conjunturas políticas que deixa de refletir a profunda irracionalidade da economia capitalista. (SINGER, 1993).

É nesse sentido que entram as políticas internacionais que promovem a hegemonia de nações e povos, muitas vezes, sob o manto protetivo de mecanismos com aparências humanitárias. Essa afirmação tem a ver com as políticas que, muitas vezes, promovem o bem-estar imediato da população, mas que, ao mesmo tempo, destituem o Estado e os governos da responsabilidade social e do compromisso de oferecer serviços básicos. Entre esses mecanismos utilizados, está o apoio e a efetivação de campanhas para o voluntariado, a legitimação e o incentivo para Organizações Não Governamentais (ONGs) e muitas outras estratégias “bem aceitas” socialmente.

⁷ Termo que indica qualidade de vida integral.

Sobre isso, poderia continuar com outros exemplos e caminhos reflexivos, porém, novamente pela característica desse trabalho, passo a abordar os reflexos da globalização mercantilista nas políticas públicas de educação.

4.2.3 Neoliberalismo e a Mercantilização da Educação

Como já refletimos sobre processos de globalização, pretendo continuar abordando sobre o neoliberalismo enquanto doutrina econômica, que funciona como uma expressão das formas de globalização hegemônica e impacta na educação. Vimos que os processos globais, através da doutrina mercantil, impactam de modo muito abrangente na cultura social e no cotidiano dos sujeitos. A produção de bens e serviços, na maioria das vezes, é articulada a partir do princípio mercantil. No caso da educação, enquanto serviço importantíssimo para a sociedade, há movimentos próprios do mercado que estão transformando a educação superior e a educação básica. (TEODORO, 2011).

O autor Dale (2004) afirma que existem duas abordagens para interpretar o impacto da globalização na educação. Essas duas formas de entendimento têm a ver com a concepção de globalização e de educação dos autores, pois elas têm características bem diferenciadas. Uma das abordagens é conhecida como “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) e foi desenvolvida, ao longo de vários anos, pelo professor John Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford (Califórnia). A CEMC defende que uma sociedade, ou política internacional, é constituída por Estados-nação individuais e autônomos. A questão sobre quem constitui a sociedade é o que diferencia esta abordagem em relação à outra forma de interpretação, pois J. Meyer afirma que a sociedade é constituída pelos “Estados-nação, individuais e autônomos” como se esses tivessem certa independência e autonomia diante das forças globais ou supranacionais da globalização. (DALE, 2004). Isso tem a ver com a concepção de globalização e de educação e, assim sendo, em alguns elementos, diverge da outra abordagem que apresento em seguida.

A outra abordagem é conhecida como “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), que é desenvolvida pelo próprio Dale (2004). É sobre essa abordagem que queremos nos deter com maior ênfase, pois serve de fundamento para a interpretação dos fenômenos apresentados nessa pesquisa. Nela é possível encontrar eco teórico e estratégico para o diálogo e o amparo recíproco com outros teóricos e princípios que norteiam esse trabalho.

A AGEE defende que, numa sociedade, ou a política implica especialmente forças econômicas, operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassa as fronteiras

nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações, possuindo uma nova forma de força supranacional que afeta os sistemas educativos nacionais. Sobre a AGEE, o autor explica:

No essencial, os proponentes desta perspectiva defendem que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos. (DALE, 2004, p. 423).

Com isso, dentro do conceito de AGEE, fica evidente que as políticas transcendem o Estado e as instituições locais. Embora as políticas impactem localmente, elas possuem força superior àquela dos sujeitos individualmente. Porém, se utiliza dos governos e do Estado para a regulação através das políticas públicas locais.

Como, nessa pesquisa, a abordagem sobre globalização é defendida como processos abrangentes que transcendem os fatos mais imediatos e os governos locais, ultrapassam o Estado e os governos em si, por coerência não assumo como parâmetro para este trabalho a abordagem referente à CEMC. Embora, enquanto autora desta pesquisa, reconheço, através das leituras, que existem muitas “verdades” comuns entre as abordagens; porém, optei por aprofundar a “Agenda Globalmente Estruturada” (AGEE). Essa opção tem a ver com o conceito de globalização e educação. Entre os argumentos para aprofundar, destaco que

[...] para a AGEE, a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio. [...] A globalização é vista como sendo construída através de três conjuntos de atividades relacionadas entre si, econômicas, políticas e culturais (ver Cox, 1996; Dale, 1998a). Estes podem ser caracterizados como hiperliberalismo, governação sem governo e mercadorização e consumismo, respectivamente. Trata-se de um processo complexo e frequentemente contraditório que se centra em torno dos três principais agrupamentos de estados, ‘Europa’, ‘América’ e ‘Ásia’. As comas implicam que essas regiões são mais construções sociais, especialmente político-econômicas, do que geograficamente inclusivas. (DALE, 2004, p. 436).

Conforme a citação, destacamos que a globalização é construída através de conjuntos de dispositivos e atividades relacionadas entre si, que visam articular e manter o sistema capitalista. Os conjuntos de atividades podem se caracterizar como “hiperliberalismo”, governação sem governo e a mercantilização. É nesse sentido que entra a organização competitiva. O conceito de educação inerente à AGEE é que é fundamental para que tenhamos presente a essência desta abordagem em relação a outras. Para a AGEE,

A educação, enquanto variável dependente neste processo, centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 439).

Conforme podemos observar, as questões apresentadas em relação à concepção de educação da AGEE, estão relacionadas aos

[...] princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si. Elas dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que este tipo de formas de governação se relacionam com concepções mais amplas de governação dentro de uma sociedade. (DALE, 2004, p. 439).

É a partir desses princípios e processos que a educação formal é definida e efetivada. Saliento ainda que os processos são financiados, fornecidos e regulados com concepções amplas e objetivos que transcendem as fronteiras e impactam nas rotinas pedagógicas.

Finalizo aqui a reflexão sobre globalização enquanto conjunto de processos que têm no mercantilismo o instrumento de ampliação e garantia de mercado e consumo, e a AGEE como pauta base das políticas públicas globais. Na parte seguinte, procuro esclarecer melhor como se dá o processo de mercantilização da educação, especificamente a educação básica, e onde se encaixa a abordagem sobre AGEE.

4.2.4 Políticas Globais e Impactos Locais

Segundo Teodoro (2011), em um tempo histórico relativamente curto, a educação, que era mais de domínio da vida familiar, transformou-se num tema central dos debates políticos. A massificação dos sistemas de educação contribuiu para uma mudança do modo de se fazer escola, e esta precisou dar conta de muitas demandas sociais. Não raras vezes, assumiu funções que demandam de falhas de outros sistemas sociais, gerando crises de papéis e dificuldades para entender e assumir sua função na sociedade. As crises acabam por gerar desigualdades sociais, e essas foram entendidas pelos governos dos diferentes países como motivações para reformar os sistemas educacionais. É nessa perspectiva que entraram os poderosos agentes da globalização que, através da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), constituíram “[...] o mais significativo *think tank* mundial”. (TEODORO, 2011, p. 13).

Assim, as reformas da educação tornaram-se o grande ideal de busca dos governos. Os discursos passaram a ter três palavras estratégicas: *competitividade*, *accountability* (prestação

de contas) e *performatividade*. Segundo o autor, a combinação e a ênfase dessas palavras variam conforme o contexto do local de aplicação. Com isso, a partir dos anos 90, tivemos uma mudança significativa no campo das políticas educacionais. O neoliberalismo, entendido como forma dominante da globalização econômica, é mais do que uma teoria econômica, ele marca uma nova ordem social e uma tecnologia de governo favorável aos mais poderosos. A governança, nesse contexto, caracteriza-se como modo de regulação em vista do favorecimento aos mais poderosos, isso significa que os governos têm o papel de promover a regulamentação a fim de legitimar a busca de resultados apontados pelos indicadores, como metas a partir da Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE). (TEODORO, 2011).

Para contextualizar melhor, destacamos que a AGEE pauta toda a sua política na ideia de universalização do ensino. A sua força protagonista está nas agências multilaterais, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Mundial (BM); e a OCDE. Esses organismos internacionais fomentam as políticas locais com recursos técnicos e financeiros. Assim, marcam sua tarefa de fortes aliados ou protagonistas cruciais no processo de implantação e financiamento das políticas educacionais. (TEODORO, 2011).

É importante acrescentar que, dentro dessas políticas implementadas pelos organismos internacionais, são estabelecidos planos e metas com aprimorados sistemas de avaliação externa, entre eles o PISA, que serve como fonte de indicadores para determinar caminhos na busca do ideal de qualidade estabelecido pela própria AGEE. Segundo Dale (2004), a AGEE implica especificamente forças econômicas, operando supra e transnacionalmente para romper ou ultrapassar as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstróem as relações entre as nações. É nessa perspectiva que entram os organismos internacionais e que se dão as políticas locais.

Atualmente, a AGEE transpassa a *agenda pós-2015*, que tem na UNESCO a grande protagonista e que, também, lidera na efetivação do Marco de Ação Educação 2030, documento que vai orientar a comunidade internacional a implementar a nova agenda global de educação, baseada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O Marco de Ação Educação 2030 estabelece critérios de referência audaciosos, e isso exige um novo financiamento para cobrir o déficit de 40 bilhões de dólares para o financiamento anual, para investir nas necessidades que são mais agudas. Cada país está sendo desafiado a atingir a meta de alocar 6% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. (UNESCO, 2016). Mais detalhes sobre este Acordo o leitor pode conferir no item 4.5.3 *A Relação da OCDE com o Brasil*.

É nessa perspectiva que se assentam as políticas de abertura e facilitação para a entrada do mercado na Educação Básica Brasileira. Direta ou indiretamente, os organismos internacionais tentam impor aos governos mudanças em seus sistemas educacionais, sob o argumento de que melhorarão o acesso da população à educação e de que tornarão o setor mais eficiente e desburocratizado, movimento percebido principalmente nos países em desenvolvimento. No Brasil, o predomínio dos interesses econômicos particulares, historicamente, sempre esteve nas entranhas das políticas de Estado e sempre marcou as decisões relacionadas à educação brasileira. Essa inferência é feita a partir de Saviani que escreve, inclusive, referindo-se à “promiscuidade” existente entre o público e o privado na história da educação brasileira. Na prática, os tempos mudam, as políticas se aperfeiçoam e o poder continua a serviço de interesses do capital em detrimento ao coletivo, à democratização real da educação de qualidade para todos. (SAVIANI, 2010).

Outra questão que está sendo refletida é a chamada de “*quase mercado*”⁸, que não deixa de ser um modo de privatizar os serviços dentro da própria escola pública, dando continuidade ao processo de terceirização dos serviços públicos e a desresponsabilização dos governos em relação ao compromisso de prover o bem-estar social, limitando-se ao ato de regular a prestação dos serviços à população. De forma sutil, o “quase mercado” transforma a escola pública de modo a continuar a aparente instituição pública “híbrida”⁹, pelo serviço particular contratado pelo poder público, colocando em questão a identidade do público e assumindo feições do particular ou privado. Dessa forma, os espaços públicos passam a ser espaços de livre concorrência, onde quem tem maior poder aquisitivo e/ou condições melhores de conhecimento básico permanece, elitizando os serviços e dificultando o acesso para quem tem menos condições. Na maioria das vezes, os governos contratam essas empresas para determinados trabalhos que são controlados por sistemas internos, que nem sempre são eficientes. Essa é uma realidade que nos últimos anos está se infiltrando sutilmente nos sistemas educacionais públicos, criando paradoxos e tensões. (AFONSO, 2010b).

Outro aspecto, que se manifesta enquanto fruto das políticas mercantis modernas, é o investimento do governo em sistemas de controle ou modelos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*). Com isso, aperfeiçoam-se os sistemas a fim de exercer o poder não mais como provedor de serviços e, sim, como controlador. Na Educação Básica, isso

⁸ Nessa perspectiva, o serviço continua público, porém prestado por empresas terceirizadas: material didático, merenda escolar, limpeza, aulas de apoio ou reforço, cantinas, reparos. Sugere a existência de valores, lógicas ou ideologias de mercado, mas não o mercado no sentido restrito. (AFONSO, 2010a).

⁹ Termo que significa cruzamento, mistura de dois elementos diferentes dando origem a outro.

se dá de muitas maneiras. Esses sistemas de controles são implantados para monitorar os serviços administrativos e os serviços pedagógicos. Segundo o autor, trata-se de introduzir lógicas mais competitivas (e supostamente mais meritocráticas) através da produção e constante melhoria de resultados. (AFONSO, 2010b).

Tudo isso é consequência do que a autora Neves (2001) chama de *empresariamento da educação*. Segundo ela, o Estado passa a orientar-se por uma racionalidade, que consiste em reduzir sua esfera pública e reconstruir sua regulamentação para expandir sua esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais, antes orientadas pelos valores públicos, sejam agora mercantilizadas, sem, contudo, fazer do Estado uma instituição fraca e, sim, fortalecê-lo, tornando-o fortemente controlador. (NEVES, 2001). Assim, confirma-se que a privatização da educação se constitui, também, em uma estratégia de multiplicação e diversificação de investidores. (AKKARI, 2011).

Em relação à forte competitividade e aos interesses mercantis predominantes na educação nos tempos atuais, Teodoro (2011, p. 178) destaca que:

[...] tal como nos anos 1970, estamos a viver momentos de bifurcação, onde a intervenção cidadã, nos seus diferentes espaços, da ciência à intervenção política, se apresenta como particularmente determinante. Mas, também aqui, no espaço da educação, a fortuna é de quem agarrar.

No dizer do autor, estamos vivendo tempos em que a intervenção cidadã, nas suas diferentes formas e estratégias, é determinante. A lógica que perpassa esta intervenção está sujeita ao poder econômico e isso ocasiona a competitividade, inclusive na educação. A fortuna é de quem “agarrar” primeiro, como, por exemplo, quem obtiver o melhor ranking nas avaliações externas, confirmando, assim, que a educação se transformou em um dos alvos prioritários na economia de mercado.

4.3 As Agências Multilaterais Protagonistas e suas Intencionalidades

Nesta parte do trabalho, proponho uma reflexão sobre as intenções do mercado em relação à educação. Como foi refletido, os processos de globalização têm em vista o desenvolvimento e a ampliação do mercado e, conseqüentemente, o consumo. Têm como finalidade última a lucratividade para movimentar o mercado e sustentar e ampliar o projeto capitalista. Em relação à educação, já destacamos o protagonismo da AGEE que, segundo Dale (2004), tem objetivos claros, inclusive, a universalização do acesso ao ensino. Porém, ela é sustentada por agências multilaterais, em especial pela UNESCO, pelo Banco Mundial e pela

OCDE. Segundo Teodoro (2011), esses organismos são fomentadores da educação: ajudam na implantação e no financiamento das políticas públicas educacionais.

Conforme conteúdo dos discursos em relação às *Prioridades e Estratégias para a Educação* (PUBLIC, 1996), a educação é sempre um dos focos muito importante nas políticas públicas em todos os países. A importância dela é visível nas convenções internacionais e em muitas constituições nacionais. A razão desse interesse está ligada ao fato de que ela é poderoso instrumento: produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes. A educação reduz a pobreza, o que é essencial para a ordem civil, a cidadania e o crescimento econômico. Também é primordial para a cultura e é o principal instrumento de divulgação das realizações da civilização humana. (PUBLIC, 1996, p. 11).

A partir dessas afirmações, é possível interpretar o interesse do mundo capitalista no sentido de investir na educação, pois ela é entendida como estratégia para diminuir a pobreza, intensificar o crescimento econômico e formar bons governos para colocar em prática políticas econômicas e sociais racionais. (PUBLIC, 1996). O interesse pela educação, nesse sentido, ficou bem evidente em 1990, em Jomtien (Tailândia), quando aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A partir dela, foi elaborada a base do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) – assumida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. A partir do protagonismo dessas agências, se evidencia mais claramente a busca de uma educação hegemônica em vista dos interesses da cultura mercantil, promovida pelos processos de globalização.

4.3.1 JOMTIEN 1990-2000 – Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

Para evidenciar melhor o contexto em torno do protagonismo das agências multilaterais, apresento e analiso alguns elementos do compromisso declarado a partir da Conferência de Jomtien, em 1990: por exemplo, o título da “*Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*”, é por si uma declaração profundamente ousada. Primeiro, por trazer no objetivo a afirmação de que a educação é para todos e não para alguns ou determinados grupos; em segundo lugar, por querer, desejar, afirmar, no objetivo, que quer *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, e agregar elementos referentes às necessidades básicas humanas que vão além daquilo que poderia ser recurso material ou recurso direto para o ensino/aprendizagem. E isso fica evidente quando diz que

“[...] cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (UNESCO, 1990).

Contextualizando melhor o “Artigo 1”, o documento explica que

[...] existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia. (UNESCO, 1990).

Como podemos ver, esse enfoque chama a atenção para as novas possibilidades geradas pela convergência das informações e capacidade de comunicação, bem como desafia para o trabalho criativo e determinado no sentido de aumentar a eficácia.

Por meio de uma visão ‘ampliada de educação básica’ defende a universalização e o acesso à educação e a promoção da equidade; a concentração da atenção na aprendizagem; a ampliação dos meios e do raio da educação básica; a adequação do ambiente visando à aprendizagem e o fortalecimento de alianças. (GOMIDE, 2016, p. 4).

Essa perspectiva abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 da Declaração, compreende o seguinte:

- universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
- concentrar a atenção na aprendizagem;
- ampliar os meios e o raio de ação da educação básica;
- propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
- fortalecer alianças. (UNESCO,1990).

É importante observar que a ideia de universalização do acesso vem acompanhada com a promoção da equidade. O foco das atenções deve ser a aprendizagem, ampliar os meios e as possibilidades de ação e olhar para os ambientes onde a aprendizagem acontece. Mantendo o olhar crítico, não se pode deixar de pensar que, na ideia de fortalecimentos das alianças, estão incluídas as parcerias com o privado e com as organizações não governamentais para a realização da educação no contexto globalizado. Também, não se pode deixar de pensar nos valores que perpassam os conceitos de educação, equidade, aprendizagem, conhecimentos, pois, se a ideia é a universalização da educação para garantir a ampliação e a sustentação do mercado e do consumo, pela lógica do sistema, no mínimo, a proposta de educação é hegemônica e pautada na meritocracia. Esses conceitos retratam valores próprios do sistema mercantil e a fragilidade do sistema de ensino que fica à mercê de processos que trazem consequências e impactos na vida dos sujeitos.

Dentro do Artigo 1, da Declaração Mundial de Jomtien, temos, ainda:

3. A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. (UNESCO, 1990).

Interessante observar o fato de reconhecer que o potencial humano é enorme. Porém, ele depende do acesso, das oportunidades, da articulação entre o conjunto de conhecimentos com os novos meios de difusão. Aqui podemos pensar nos múltiplos recursos tecnológicos que podem interferir diretamente no processo de aprendizagem.

Considerando que nosso foco de pesquisa não é uma análise¹⁰ mais detalhada do documento e, sim, demonstrar que este documento é um dos marcos que impulsiona e justifica o papel dos organismos internacionais na efetivação das estratégias da globalização, apresento a seguir os artigos 8, 9 e 10:

- Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
- Mobilizar recursos;
- Fortalecer a solidariedade internacional. (UNESCO, 1990).

Analisando esses artigos, podemos observar o aspecto apelativo no sentido de afirmar que, sem apoio, compromisso e vontade política, não é possível a efetivação do objetivo *educação para todos* e da grande meta *satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Referindo-se a isso, o próprio documento apresenta o desafio, esclarecendo que é preciso agir “[...] respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional.” (Art. 8, UNESCO, 1990). Quanto aos recursos, o documento esclarece também que “[...] será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.” (Art.9, UNESCO, 1990) e, em relação à solidariedade internacional, apresenta que

Art. 10: será necessário um aumento substancial, a longo prazo, dos recursos destinados à educação básica. A comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. (UNESCO, 1990).

A partir dessa citação, observa-se a formalização do papel da comunidade mundial, dos organismos e das instituições *intergovernamentais*. Eles são os grandes responsáveis por

¹⁰ Um estudo que, sem dúvida, vale a pena fazer em outro momento.

atenuar, diminuir, eliminar os limites para que essa aprendizagem aconteça e se efetive a educação para todos.

Ainda como consta no Art. 10, a solidariedade é papel de todas as nações:

[...] Todas as nações devem agir conjuntamente para resolver conflitos e disputas, pôr fim às ocupações militares e assentar populações deslocadas ou facilitar seu retorno a seus países de origem, bem como garantir o atendimento de suas necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 1990).

Destaco, a partir do artigo acima, a ideia de *agir conjuntamente, resolver os conflitos e disputas*, ocupações militares, assentar populações e garantir a aprendizagem. Diante disso, entendemos que, conforme as afirmações sobre o conceito de globalização, os processos transcendem os governos locais. O Estado e os governos efetivam as políticas que são promovidas a partir da declaração e dos acordos multilaterais. O protagonismo maior é específico das agências internacionais, bilaterais e organizações não-governamentais, pois a Conferência Mundial sobre Educação para Todos teve a participação de representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não-governamentais, que assumiram esse grande compromisso, e, independentemente dos governos, o fato da pertença e adesão da nação ao grupo das Nações Unidas configura o comprometimento em relação à abertura e efetivação de políticas que liberem essa ação. O próprio documento/declaração traz na continuidade do Art. 10:

[...]. Fundamentado no reconhecimento coletivo e no compromisso dos participantes, o Plano de Ação foi concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não-governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos. Este plano compreende três grandes níveis de ação conjunta:

- (i) ação direta em cada país;
- (ii) cooperação entre grupos de países que compartilhem certas características e interesses; e
- (iii) cooperação multilateral e bilateral na comunidade mundial. (UNESCO, 1990).

A partir disso, percebe-se que a declaração é reconhecida coletivamente e assumida como compromisso dos participantes. Os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência.

4.3.2 DAKAR: 2000-2015 – Declaração de Dakar. Educação para Todos

Em abril de 2000, em Dakar, Senegal, os 164 governos participantes da Cúpula Mundial de educação se reuniram novamente para reafirmar a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos. (UNESCO, 1990). Assumiram o compromisso coletivo e global para oferecer a todas as crianças, aos jovens e aos adultos uma educação que satisfizesse suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que incluía aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. Dentro disso, os governos ficaram na obrigação de assegurar que os objetivos e as metas fossem cumpridos. Para isso, ficaram de buscar amplas parcerias no âmbito de cada país, apoiadas pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais. Aqui, novamente, confirma-se a abertura para as agências, às ONGs e, de modo geral, à iniciativa privada.

Marco de Dakar (2000), em sua redação, afirma que

[...] toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades.

Destaco que, implicitamente, está a reafirmação de que a educação é para todos e que para que ela aconteça é necessário cuidar da *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. A educação é forma de captar talentos e potencial de cada pessoa; é oportunidade de desenvolver a personalidade, que, segundo a afirmação, através dela os educandos podem melhorar suas vidas e transformar sociedades. Faz sentido pensar que talentos interessa desenvolver e que tipo de personalidade interessa ao sistema que está por trás de todo esse investimento? O que significa melhorar de vida e transformar sociedades? Que sociedade interessa ao mercado e ao consumo?

Penso que esse olhar “crítico”, bem como essas perguntas precisam estar presentes sempre, para que não se caia no “canto da sereia¹¹”, de pensar que a educação proposta pela Cúpula Mundial é puramente libertadora no sentido de promover os mais fracos e cuidar da dignidade por ela mesma ou pela satisfação da humanidade. Pelo contrário, toda satisfação das necessidades de aprendizagem é importante enquanto meio de transformação, para que a finalidade da globalização ocorra de acordo com as demandas de ampliação e sustentação do mercado e do consumo. Importa que, ao

¹¹ Referência um dos mitos gregos: as sereias seduziam os marinheiros através do canto. Atraídos, se aproximavam o bastante para ouvir o som, descuidavam-se e naufragavam.

longo desse trabalho, haja um entendimento mínimo entre autoria e leitores, a partir do princípio marxista, no sentido de que não há neutralidade nas políticas públicas. O que permeia as políticas públicas dos estados e governos locais, ao menos nesses países envolvidos e comprometidos com a proposta da Cúpula Mundial, é a proposta neoliberal de globalização, quase mundial, da economia mercantil.

4.3.3 INCHEON 2015-2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação

Outro grande marco na história da educação no mundo, protagonizado pelas agências mundiais, foi o Fórum Mundial de Educação 2015. Esse grande evento aconteceu em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Ressaltando a força global e o poder das políticas em vista dos interesses mercantis, a UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou este grande momento que resultou na Declaração de Incheon para a Educação 2030, a qual estabelece uma nova visão para a educação dos próximos 15 anos. Foram 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado que adotaram essa nova agenda, a Declaração de Incheon para a Educação 2030. Esse documento

[...] constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 e, assim, reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento. O Marco de Ação da Educação 2030, que oferece orientações para a implementação da Educação 2030, foi discutido no FME 2015 e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele foi finalizado pelo Grupo Redator para o Marco de Ação da Educação 2030 e adotado por 184 Estados-membros e pela comunidade educacional durante um encontro de alto-nível na UNESCO, em Paris, em 4 de novembro de 2015. (UNESCO, 2016).

O Marco de Ação 2030 aponta como traduzir na prática e nos âmbitos nacional, regional e global o compromisso firmado por todos esses países e lideranças. O documento visa a mobilização de todos os países e parceiros em torno do ODS sobre educação e suas metas, além de propor formas de implementar, coordenar, financiar e monitorar a Educação 2030 para garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ele também propõe estratégias indicativas, nas quais os países possam se basear para desenvolver planos e estratégias contextualizados, que levem em consideração realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento diferentes, e

respeitem políticas e prioridades nacionais. A grande meta se traduz em promover uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida para todos.

As questões relacionadas às intencionalidades que perpassam o documento são passíveis de extensa reflexão. Nesse trabalho, chamo a atenção para observar alguns termos:

- a) garantir;
- b) educação de qualidade e equitativa;
- c) educação como principal motor do desenvolvimento;
- d) implementar, coordenar, financiar e monitorar a educação.

O nosso diálogo precisa ter presente as intencionalidades que perpassam essa linguagem. O que se entende por cada um desses termos, nesse contexto marcado pela cultura e financiamento em vista da globalização mercantil, é que torna essas questões extremamente preocupantes para quem pensa a educação a partir do humanismo social cristão.

Para que possamos ter mais presente as intencionalidades de todo este movimento em torno da educação, proclamado no acordo de Incheon 2030, chamo a atenção do leitor para a redação do item número 05 (UNESCO, 2016) do documento: “Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos”. A partir dessa redação, fica evidenciada que a intenção é *transformar vidas* por meio da educação. As perguntas que se pode fazer são: que conceito de *vida* e/ou *que vida* é essa que o sistema propõe e que a UNESCO se dispõe a promover? Que é *transformação* dentro dessa proposta? Que papel importante e reconhecido reside no ato de educar, já que essa educação é impulsionadora para o desenvolvimento a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)? Como essa educação ajuda a alcançar os outros ODS?

Em seguida, o documento vai esclarecendo quais os compromissos e o que entende por isso dentro da Declaração de Incheon para a Educação 2030.

Número 5 – [...] comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 ‘Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos’ e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as ‘questões inacabadas’ da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. (UNESCO, 2016).

Diante de toda essa citação, destaco de forma crítica a ousadia com que a UNESCO e todos os comprometidos com essa Declaração se posicionam, pois considera de urgência a atitude de comprometer-se com “educação única e renovada”, “holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás”. De fato, considero esses termos correspondentes à força desse grupo no sentido de propor uma agenda comum e forte. Independente dos objetivos, é muito audaciosa a maneira como os próprios mecanismos da globalização se colocam para implantar políticas que visem a efetivação da globalização mercantil, mostrando a força das instituições quando realmente querem fazer a diferença, porém isso não significa que reconheço a diferença positivamente. Outro aspecto relevante é a parte da frase que afirma a questão da inclusão de todos. Não deixar ninguém para trás é, sem dúvida, uma preocupação que deve perpassar qualquer que seja a política para atingir metas. Aqui não julgo, neste momento, o mérito das metas ou objetivos disso.

Na continuidade, a citação apresenta a grande busca, que é “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e suas metas correspondentes”. Ora, inclusão, equidade e qualidade, oportunidades de aprendizagem durante a vida toda, não só na infância ou juventude, é muito necessário, além de ousado e louvável. Porém, tudo parece muito positivo, até o momento em que o texto especifica o motivo do “caráter de urgência” do compromisso: “as ‘questões inacabadas’ da agenda dos objetivos da Educação para Todos (EPT) e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)”. Esses objetivos estão “relacionados à educação e também abordam desafios globais e nacionais da educação”. Nesse aspecto, fica evidenciada a trama das intenções que perpassam os desafios globais no sentido de universalizar, alargar, abranger as portas do mercantilismo. Essas afirmações se contradizem quando, em seguida, associa a agenda à visão humanista da educação:

Número 5 – [...] ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida. (UNESCO, 2016).

Com essa etapa da redação, citada acima, escancara-se um grande paradoxo. Isso porque o texto tenta conjugar visão humanista, direitos humanos e outros valores que, em seus

princípios, divergem da proposta neoliberal mercantil que financia toda essa ação da Declaração de Incheon 2030. São esses paradoxos que criam “mal-estar” crítico em relação às intencionalidades que perpassam o documento e toda política do sistema global, no sentido de articular junto às agências os seus objetivos. Naturaliza, confunde e se apropria de termos, valores, paradigmas de propostas humanistas e de cunho contrário aos objetivos do capital para efetivar, persuadir, concretizar melhor suas intenções. É possível observar nisso a inversão e a apropriação intencional para desfigurar, confundir, colocarem-se como verdadeiros “salvadores” dos povos quando, na prática, visam ampliação do mercado. Nesse contexto, o reconhecimento da educação como elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza não passa de um foco instrumental. Nesse sentido, o acesso à educação, à equidade, à inclusão, à qualidade e aos resultados da aprendizagem, o contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida entram como estratégias para o “alargamento” do espaço mercantil, a instrumentalização do ser humano no contexto de crescimento da produção e do consumo.

Por fim, a análise e a reflexão apresentadas nessa etapa do trabalho foram apenas um aceno para contextualizar melhor a questão das políticas das Agências, especificamente, da UNESCO, considerando essa pesquisa. Esse assunto é de grande sentido para o nosso tempo e pode ser aprofundado em outra oportunidade. É importante ter presente que há uma acentuada e orquestrada força intencional sendo efetivada em vista dos objetivos da mercantilização na educação. A Agenda proposta pela Declaração de Incheon e Marco de Ação 2015 a 2030 estão se colocando de forma mais radical e firme no foco do investimento na educação para a mercantilização.

4.3.4 Papel da Escola e da Educação

Para que se possam ter claros os pressupostos de escola e educação, que permeiam o ideário, enquanto pesquisadora e autora deste trabalho, destaco o que diz Saviani (1991b, p. 101):

A escola tem uma função especificamente, educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar.

A partir disso, escola é lugar de primar pelo conhecimento enquanto apropriação e construção e este é o foco que não se pode ofuscar. A transformação da sociedade não pode ser

o ideário explícito da escola. O problema do “saber sintetizado” é a base da definição da educação escolar. Assim, a função da escola é propriamente pedagógica e não basicamente palco de forjar transformações da sociedade. A transformação é consequência do posicionamento coletivo dos indivíduos, que se definem a partir de suas potencialidades descobertas na sua essência humanitária cuidada pela escola em si.

Portanto, partindo do pressuposto de que a educação é formar – dar forma à essência individual exclusiva de cada um – não cabe induzir, muito menos impor, ideário mercantil e predeterminado pela proposta hegemônica globalizante, a serviço de mercado e consumo. Com isso, também quero reafirmar que a educação não é neutra, pois “[...] a neutralidade é impossível porque não existe conhecimento desinteressado” (SAVIANI, 1991b, p. 16). O desafio é colocar “o saber” como objeto específico do trabalho escolar. Logo, é possível que os indivíduos, a partir do conhecimento (numa abordagem histórico-crítica), posicionem-se em uma perspectiva de transformação social, porém essa transformação será sempre na perspectiva de relações libertadoras, respeitosas e recíprocas. Essas relações não combinam com a perspectiva *globalizadora* da hegemonia neoliberal mercantil.

Segundo Saviani (1991b), a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado. Essa questão é base para a organização da escola básica. O grande desafio é oferecer instrumentos que possibilitem o acesso ao saber sistematizado, pois é a partir desse saber que se estrutura o currículo, e não a partir de propostas hegemônicas e outros desvios facilmente identificáveis em muitas das políticas educacionais e, muitas vezes, no cotidiano das escolas submetidas a essas políticas globalizantes da economia de mercado. Portanto, “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber” (SAVIANI, 1991b, p. 22).

4.4 Banco Mundial: história política e ideologia nos discursos de progresso, desenvolvimento sustentável, realismo, autonomia, equidade, pobreza

Como já foi afirmado, o papel dos processos de globalização tem em vista o desenvolvimento e ampliação do mercado que, de diferentes maneiras, agem e efetivam propostas de disseminação de seus objetivos. A educação é um espaço de atuação do mercado, as agências internacionais – UNESCO, BM e OCDE – são grandes protagonistas da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), que tem como objetivo universalizar a educação básica em uma perspectiva *hegemonizadora* e subserviente ao mercado. Já refleti sobre a atuação da UNESCO ao mesmo tempo em que apresentamos alguns acordos

internacionais em vista da educação no mundo. Nessa etapa do trabalho, destacarei a atuação do Banco Mundial (BM), também conhecido como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento¹² (BIRD), em uma perspectiva histórica, política e ideológica em seus processos de financiamento da educação, pois tem grande influência na formulação e definição das políticas sociais brasileiras e, mais especificamente, na área da educação.

4.4.1 Da História e Política do Banco Mundial

O Grupo Banco Mundial teve seu início firmado a partir da Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos da América, em 1944. É uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, que serve como fonte global de assistência para o desenvolvimento. A finalidade inicial era atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial e conter o avanço do comunismo. (FONSECA, 1995). No mesmo ano, também foi criado o Fundo Monetário Internacional¹³ (FMI). As duas agências tinham papéis bem definidos: ao FMI cabia a fixação de políticas e normas para o desenvolvimento; o BIRD funcionava como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos setoriais específicos (FONSECA, 1998).

O BM, que se capitalizou a partir da venda de títulos ao mercado, garantidos pelos países membros, mudou gradualmente seu foco para os países em desenvolvimento, muitos dos quais se tornaram nações independentes no pós-guerra. De 1956 para cá, entretanto, o Banco passou a concentrar suas atividades no empréstimo de recursos e na assistência técnica voltada para os países em desenvolvimento, especialmente da América Latina (BORGES, 2010).

A partir de meados dos anos 90, houve forte investimento para desenvolvimento de Sistemas de avaliação balizando a melhoria da qualidade de ensino. Segundo Torres (1995), o BM decidiu prestar maior atenção ao desenvolvimento infantil e à educação inicial.

4.4.2 As Etapas e Evolução das Políticas de Investimentos do BM

As políticas de empréstimos do BM ou BIRD, segundo o autor Seitenfus (2005), perpassaram as seguintes etapas:

¹² BIRD: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (que também é conhecido como o Banco Mundial).

¹³ FMI foi criado no mesmo ano e cidade do BIRD. É ligado a ONU e faz parte do Sistema financeiro internacional ao lado do BIRD.

- a) 1945-1956: concentração dos empréstimos (65%) na Europa Ocidental para fins de reconstrução e incremento das trocas comerciais;
- b) 1956-1968: participação no processo de industrialização da América Latina, especialmente a infraestrutura (energia, telecomunicações e transporte);
- c) 1968-1980: luta contra a pobreza e a miséria. Priorização de projetos nas áreas agrícola e educativa, sobretudo de natureza técnica. Abundância de recursos provenientes dos petrodólares e incremento da dívida externa dos países em desenvolvimento;
- d) 1980-1994: início da política de “crédito de base política” para promover políticas de ajustes macroeconômicos. Investimentos para atenuar as tensões sociais. Prática das condicionalidades cruzadas;
- e) 1994-2005: etapa do “Pós-ajuste” com as reformas ditas de segunda geração: fiscal, educacional, institucional, desregulamentação, abertura econômica, privatização e programas sociais voltados para as camadas mais pobres da população. Desenvolvimento sustentável. (SEITENFUS, 2005).

4.4.3 Focos atuais do Banco Mundial

Atualmente, seu grande foco é fazer parcerias priorizando:

- a) o investimento nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básicas;
- b) a criação de um ambiente para o crescimento e a competitividade da economia;
- c) a atenção ao meio ambiente;
- d) o apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada;
- e) a capacitação dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência;
- f) a promoção de um ambiente macroeconômico conducente a investimentos e a planejamento de longo prazo;
- g) o investimento em desenvolvimento e inclusão social, governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza (NAÇÕES UNIDAS, 2016).

São esses focos que orientam a prática estratégica nas ações do Banco Mundial, no sentido de fomentar diagnósticos e regulações, com empréstimos e recursos técnicos para as reformas educacionais focadas na formação de lideranças técnicas.

Segundo Fonseca, observando a trajetória da cooperação do Banco Mundial com o setor educacional brasileiro, percebe-se a ampliação das funções técnicas e financeiras, para uma atuação mais política. Tem uma forte atuação na formulação de políticas globais e setoriais que influenciam nas agendas dos países credenciados para seu financiamento. (FONSECA, 1998). Isso pode ser conferido na análise dos documentos e relatórios elaborados pelo próprio BM.

4.4.4 Documentos e Relatórios: ideologias do BM

É importante destacar que nenhum investimento realizado pelo BM é feito sem uma contrapartida; aliás, por isso se chama investimento e não doação ou gasto. Quando financia projetos e ações de países em desenvolvimento, o BM passa a impor uma série de condicionalidades, inclusive na concessão de novos investimentos. Essas condicionalidades são expressas através da intervenção do Banco Mundial nas políticas internas e na influência da própria legislação dos países. Além disso, a partir do momento em que o país recorre ao empréstimo, ele recebe não só o recurso financeiro, como também uma assessoria que determina quais são as prioridades e estratégias para o financiamento concedido. Essas *novas determinações* são registradas formalmente como documentos para garantir a sobreposição do poder do BM. (VOLSI, 2006).

Com isso, é lógico que os princípios ou intenções do BM terão a garantia primeira. Como eles são permeados pela ideia do *capital humano*¹⁴, a educação financiada aqui não será para formar cidadãos livres e com possibilidades de escolhas coerentes com seus projetos individuais ou comunitários que priorizem a vida, a realização enquanto criaturas dignas, mas, sim, será prioridade a produção em vista do mercado. É nesse sentido que se faz necessária uma crítica resistente às intenções perversas, que permeiam as “ajudas” financeiras do BM, pois,

¹⁴ Capital humano é compreendido como o conjunto de capacidade, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que favorecem a realização de trabalho de modo a produzir valor econômico. São os atributos adquiridos por um trabalhador por meio da educação, perícia e experiência. Teoria criada nos EUA, de autoria de Theodore W. Schultz, aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a ideia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. (MINTO, 2016).

conforme Saviani (1997), uma vez que os interesses dominantes procuram conservar a estrutura de quem são beneficiários, busca-se evitar que as contradições de estrutura vigente venham à tona, interpretando-se a crise conjuntural como um acidente de percurso, um desvio que não só pode como deve ser corrigido. Coloca os países numa condição de submissão e dependência permanente, em que as regras serão sempre ditadas conforme interesse do mercado.

4.4.5 Análise do Documento do BM: *prioridades y estrategias para la educación*

A partir de meados de 1990, o Banco Mundial decidiu prestar maior atenção ao desenvolvimento infantil e à educação inicial. Elaborou um documento marcado por um eficiente diagnóstico da educação e fundamentando prioridades e estratégias para a educação. Conforme o documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* (1995), os sistemas educativos dos países em desenvolvimento, na ótica do Banco Mundial, têm pela frente desafios fundamentais:

- a) acessibilidade;
- b) equidade;
- c) qualidade e redução da distância entre a reforma educativa;
- d) aceleração das reformas das estruturas de educação, adequando-as às estruturas econômicas.

Percebe-se que o objetivo desse documento foi orientar os responsáveis pelas políticas públicas nos países, especialmente aqueles responsáveis pelo sistema de alocação dos recursos públicos para a educação. Ele dá as medidas que abrangem aspectos da educação, aborda questão das políticas de gestão, afirmando que é necessário haver uma reforma educacional que se inicie pela gestão, ou seja, é preciso gerenciar os recursos recebidos de modo que todos os campos da educação sejam contemplados. (BANCO MUNDIAL, 1995). Prosseguindo a análise do documento *Prioridades y Estrategias para la Educación* (1995), pode-se constatar como o BM defende a educação como elemento crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza. Também, reflete que a evolução tecnológica e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, das indústrias e dos mercados de trabalho em todo o mundo. O rápido aumento de conhecimentos e o ritmo da mudança tecnológica apontam para um possível crescimento econômico, que depende da capacidade de mudança e adaptação rápida das pessoas. Essas circunstâncias determinaram as

prioridades do Banco Mundial, no sentido de atender à crescente demanda da economia que precisa de trabalhadores com capacidade de adaptação ao novo cenário que exige novos conhecimentos e contribui para a expansão do mercado. É preciso cuidar da Educação Básica como principal meio de reduzir a pobreza e aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, formar ou dotar as pessoas para que tenham atitude contributiva para a economia na sociedade.

Conforme documento analisado, através da Educação Básica o BM, com as estratégias citadas acima, pode fortalecer as instituições civis, capacitar os países e promover bons governos, para servir de elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais. Assim, a Educação Básica seria focada nos conhecimentos gerais, com o desenvolvimento de atitudes necessárias para desempenhar um bom trabalho em qualquer lugar, enquanto o ensino superior deveria focar na qualificação para o trabalho, com conhecimentos acadêmicos e profissionais e atualização permanente em vista do trabalho.

Diante dos fatos apresentados, é possível verificar que as políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial para o setor educacional, na forma de documentos, servem de diretrizes para os países em desenvolvimento que recorrem a seus empréstimos. Entre os focos das atividades do Banco Mundial, está a prestação de assistência técnica e financeira na área das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, voltada para o financiamento da educação superior promove reformas educacionais que atingem o todo da educação dos países em desenvolvimento, sobretudo, da África, da América Latina e da Ásia.

4.4.6 Discursos e Intencionalidades: o papel político social do BM

O BIRD ou BM, ao longo de sua história, foi mudando, ampliando suas funções e reformulando seus conceitos em relação ao seu papel político social, passou a atuar cada vez mais como órgão político central, como coordenador do processo global de desenvolvimento. Por isso, ao longo do processo, foi investindo em relatórios e documentos direcionadores, inclusive com uma considerável produção teórico-conceitual na área da política econômica e social, colocando-se como referência para a justiça social no terceiro mundo. (FONSECA, 1998).

É importante nos perguntar que tipo de referência de justiça social o BM traz implícito nos seus discursos e políticas de atuação. Para compreender melhor isso, passo a refletir sobre alguns termos específicos que permeiam as intencionalidades e ações do BM: progresso das nações, desenvolvimento sustentável, realismo, autonomia, equidade e pobreza. Esses termos

fazem parte dos discursos que fundamentam o seu processo de financiamento. Segundo Fonseca (1998, p. 39), “[...] a interpretação desses conceitos é condição imprescindível para a compreensão do verdadeiro papel que o Banco desempenha junto aos países membros”.

4.4.7 Progresso: o progresso das nações

Segundo Fonseca (1998), no final dos anos 60 e no início dos anos 80, com o intuito de adequar a sua estrutura organizacional para uma atuação cada vez mais política, o Banco realizou reformas que podem ser nitidamente localizadas neste período. Assim, o conceito de progresso foi se adequando a esse processo de mudança e atuação mais política do BM. Inicialmente, partindo de uma visão mais tradicional, própria do ideário positivista, o progresso seria decorrente do crescimento linear dos países, especialmente pela expansão dos mercados modernos, caracterizados pelo pleno emprego e acúmulo de capital. Nesse sentido,

O desenvolvimento dos países mais pobres viria como efeito natural de sua própria vontade e do apoio técnico-financeiro dos países centrais. O acesso dos mais pobres aos produtos do progresso seria alcançado pela distribuição de renda e de outros benefícios sociais, sob controle do Estado. Acreditava-se que essas condições garantiriam automaticamente a igualdade entre as nações, assim como entre os indivíduos, em termos da sua participação sempre crescente nos benefícios do progresso. (FONSECA, 1998, p. 40).

Como podemos observar, nessa concepção, o acesso dos mais pobres à produção seria pela distribuição de renda e dos benefícios sociais controlados pelo Estado. Isso traria igualdade na participação e nos benefícios do progresso. Nessa perspectiva, aparece claramente o enfoque cumulativo, a partir do crescimento econômico.

Porém, em decorrência das dificuldades econômicas do pós-guerra, essa visão de progresso entrou em crise. Instalou-se um novo debate internacional e a chamada “crise do progresso” foi tratada de forma mais pragmática. “O crescimento não dependia linearmente de fatores intrínsecos aos países, mas da formulação de um modelo capaz de integrá-los em sistema global de desenvolvimento, de forma racional e equilibrada”. (FONSECA, 1998, p. 40). De uma visão mais cumulativa, o progresso passou para uma visão mais desenvolvimentista. Assim, de acordo com a nova formulação, “[...] foram criados os organismos internacionais de assistência técnica e financeira, como aqueles ligados à ONU ou às instituições associadas FMI/BIRD (Fundo Monetário Internacional e Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento)”. (FONSECA, 1998, p. 40). Nessa visão, o desenvolvimento supõe

mudanças mais estruturais, não somente na esfera econômica, mas também na estrutura e relações de classe e nas questões sociais e ideológicas. (POLLARD, 1971).

Depois disso, nos anos 60, outras questões foram aparecendo e interferindo na visão do progresso desenvolvimentista. Foi, então, que se deu uma nova crise do progresso. Interessante observar que, no debate dessa situação, uma das justificativas era que a maioria dos países pobres não só necessitavam do desenvolvimento, como também apresentavam preocupante aumento das taxas demográficas e conseqüente incremento da pobreza. Alguns países até conseguiram alcançar um alto nível de desenvolvimento, porém não conseguiram resolver o problema da pobreza. Os privilegiados eram poucos e os pobres eram muitos. O aumento das diferenças entre ricos e pobres era muito preocupante, não pela situação humana em si, mas, sim, pelo risco e/ou ameaça que isso significava para o próprio sistema mercantil. Era necessário que, dentro das recomendações do BM, se considerassem algumas dimensões sociais para a assistência financeira. O crescimento era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza. (FONSECA, 1998).

Segundo o presidente do BM da época, era necessário assumir os custos políticos de uma reforma para minimizar a grande tendência de uma rebelião social. Isso pode ser conferido na citação a seguir:

[...] a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (McNAMARA, 1972, p. 1070).

Conforme fica evidente nesse trecho, a situação dos pobres era um incômodo profundo, uma preocupação que fazia retomar o setor social nos créditos, mais como estratégia política do que por justiça social. Nos debates sobre o progresso, o crescimento demográfico passou a ser, cada vez mais, uma preocupação, pois, conforme Fonseca (1998, p. 40), além da pobreza

[...] afirmava-se que a demanda crescente por benefícios da industrialização induziria à interferência contínua sobre a natureza, cujos efeitos seriam irreversíveis para a biosfera. Se, na visão tradicional, a interferência significava a chave para o progresso, passou a ser vista como uma ameaça à qualidade de vida das nações desenvolvidas, devido ao risco de esgotamento ambiental. A partir daí, a noção linear de progresso deu lugar à de sustentabilidade, que pressupunha maior parcimônia na utilização dos recursos naturais e a necessidade de delimitar o crescimento das diferentes nações.

A interferência passou a ser vista como uma ameaça à qualidade de vida das nações, devido ao esgotamento ambiental. Então, o BM passou a ter a preocupação com a

sustentabilidade, e o progresso passou a ser compreendido como sustentabilidade que inclui precaução e delimita o crescimento das diferentes nações. Segundo a autora,

[...] a importância atribuída à produtividade dos pobres foi determinante para que o Banco incluísse a educação, a saúde e o desenvolvimento rural no quadro de seus créditos, antes limitados aos projetos de infraestrutura econômica. Justificava-se a decisão pela necessidade de garantir à população mais pobre os serviços de saúde, educação e nutrição, considerados requisitos humanos essenciais para o aumento da produtividade. (FONSECA, 1998, p. 43).

A partir disso, entendemos as raízes motivadoras do interesse do BM no financiamento da saúde, da educação, da alimentação, e tudo isso não vem sem as intencionalidades.

Concluindo, podemos afirmar que o conceito de progresso é apresentado como crescimento, demografia e sustentabilidade. São esses conceitos que permeiam as intenções do BM. Porém, destaco que, quando essa ideia de progresso é assumida com esses termos presentes, não estamos falando necessariamente de argumentos que promovam fundamentalmente a justiça social, a dignidade humana, a promoção da vida em primeiro lugar. O progresso social defendido pelo BM tem a conotação específica do mercado, da sustentação do sistema promovido pelos processos globais para a expansão do mercado e do consumo. Por isso, os focos atuais do BM, inclusive “[...] o investimento em desenvolvimento e inclusão social, governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza” (NAÇÕES UNIDAS, 2016), são portadores de todas essas intencionalidades e conceito de progresso.

O Realismo é outro termo muito presente dos discursos do BM. Esse termo substitui o enfoque da dependência pelo da interdependência. Segundo a autora, dentro do realismo,

[...] a formulação de modelos, no sentido centro-periferia, passa a ser vista com um dado da realidade e não como uma forma de imposição hegemônica sobre o outro. [...] Para garantir a função reguladora, o sistema cria um conjunto de princípios, estratégias e mecanismos os quais são institucionalizados (por meio de órgãos internacionais, por exemplo) para permitir o controle de decisões inter e intranacionais. O uso da força dá lugar a uma espécie de chantagem, onde a adesão das nações implica pertencer ao sistema, seguir sua cartilha política e ter acesso aos seus benefícios que, na tese da interdependência, seriam balizados pelo critério de equanimidade. (FONSECA, 1998, p. 44).

Chamo a atenção sobre a questão em relação à afirmação de que o uso da força dá lugar a uma espécie de chantagem; a adesão das nações implica pertencer ao sistema, seguir a cartilha política e ter acesso aos benefícios. Nesse sentido, os países não têm escolha, simplesmente passam a fazer parte do sistema, é a condição ou a contrapartida do BM. E, para os países, a não adesão significa ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens

oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira. (FONSECA, 1998).

Nessa perspectiva, qualquer decisão nacional deve ser decorrente da racionalidade econômica instituída pela ordenação internacional, não devendo se antecipar nem se contrapor a ela, sob pena de ficar fora da sua proteção. Outros valores de ordem humanitária devem ceder lugar aos interesses políticos e econômicos que sustentam essa ordem. Essa passa a ser uma imposição e

[...] qualquer decisão nacional deve ser decorrente da racionalidade econômica instituída pela ordenação internacional, não devendo antecipar-se nem contrapor-se a ela, sob pena de ficar fora da sua proteção. Outros valores de ordem humanitária devem ceder lugar aos interesses políticos e econômicos que sustentam essa ordem. (FONSECA, 1998, p. 45).

Cria-se a partir disso uma dependência velada, em que vale a ordem com prioridade dos interesses políticos econômicos, e tudo deve ceder lugar a esses interesses. É nesse sentido que entra o conceito de realismo, pois “ser realista” significa perceber a realidade independentemente dos desígnios locais, considerados como elementos fortuitos e descartáveis. Tudo parece natural, “[...] ignora-se que as formulações realistas são instituídas pela vontade de um centro de poder, logo, passíveis de serem modificadas pela dinâmica produzida nas relações entre o sistema e as partes ou entre estas entre si”. (FONSECA, 1998, p. 45). Com isso, a supremacia do BM se estabelece. É ele, com suas regras, que vale.

Segundo a autora, o realismo passa a se fazer valer na inspiração para cooperação ao setor social e na delimitação da justiça social. Na questão da cooperação do setor social, a simples “[...] inclusão do setor social na agenda da cooperação técnica de organismos bilaterais e multilaterais, ainda que se justifiquem pelo aspecto técnico, implica uma gama de condicionalidades políticas impostas aos países na negociação dos acordos de crédito”. (FONSECA, 1998, p. 46). Na questão da delimitação da justiça social, o BM produziu, a partir dos anos 70, um discurso de caráter humanitário, pautado em princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social. Esses princípios perpassavam as seguintes estratégias:

- a) o combate à situação de pobreza, mediante a promoção da equidade (saúde e educação);
- b) a busca da eficiência na condução das políticas públicas;
- c) a busca da modernização administrativa/políticas descentralizadoras;
- d) o diálogo como estratégia de interação interdependente.

A partir dessas quatro estratégias, o BM estabeleceu a cooperação com o setor social e econômico, aos poucos foi substituindo a noção de igualdade e aprofundando a equidade. Essa substituição não foi uma substituição casual. Segundo Fonseca (1998), o termo equidade vem do direito, da prática jurídica e fundamenta-se numa justiça mais espontânea e corretiva. Tem a ver com o sentido de julgamento fundamentado na apreciação *do que é devido a cada um*, considerando o ser humano em seu ambiente, naquilo que é possível dentro da sua realidade. Assim, de certa forma, debilita o que se entende por igualdade.

Considerando isso, a justiça social proposta pelo BM, pautada no princípio de equidade, dá margem para que se faça o possível dentro da realidade de cada um. A justiça neste contexto é baseada na possibilidade e não na necessidade – sujeita ao julgamento empírico e, porque não, injusto. Isso porque o que é para ser justo pode se transformar em injusto com a justificativa de que é o possível dentro do princípio da equidade. A equidade passou a pautar o dimensionamento dos benefícios da pobreza. Segundo a autora, seu sentido limitativo apareceu claramente na fala do presidente McNamara (1972), sugerindo que “[...] todo ser humano deve receber um mínimo de educação básica na medida em que os recursos financeiros o permitam e as prioridades do desenvolvimento o exijam”. (FONSECA, 1998, p. 50). Com isso, fica evidente que a educação pautada no princípio da equidade é realizada na medida em que os recursos financeiros permitem naquela realidade, se as prioridades do desenvolvimento proposto exige do ser humano local. Nas políticas específicas para a saúde não é diferente, também são balizadas pela limitação financeira, agravada pelas questões demográficas e de planejamento familiar.

Tendo presente a reflexão realizada até aqui sobre as intencionalidades do BM, é importante destacar que vários outros estudos se encaixam nessa perspectiva (CORAGGIO, 2003; LEHER, 1998; LIMA, 2003; SGUISSARDI, 2000; SIQUEIRA, 2004) acerca das influências do Banco Mundial sobre a reforma da educação brasileira. Segundo Mota Junior e Maués (2014), são unânimes em afirmar que as relações entre o BM e o governo brasileiro são profundas no sentido de influenciar fortemente nas políticas educacionais, especialmente, a partir dos anos 90. Essas políticas da década de 90, mesmo com as mudanças conjunturais e estruturais na economia e na política do Brasil e no mundo, próprias da primeira década do século XXI, continuam influenciando as políticas das últimas décadas. Conforme Frigotto (2011), paradoxalmente, as concepções e práticas educacionais vigentes de 1990 definem predominantemente,

[...] afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Com os governos de Fernando Henrique e Lula da Silva, novos documentos foram escritos, novas categorias e discursos foram elaborados, novos atores entraram em cena e novas necessidades apareceram a partir de mudanças históricas como o aprofundamento do processo de mundialização do capital, a localização econômica do Brasil no cenário global e outras mudanças significativas que necessitam de análises atualizadas. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). Porém, o que está em pauta são proposições e valores que expressam uma concepção burguesa de sociedade e de ensino.

Os valores liberais fundamentam sua estratégia de consolidação do Estado Neoliberal no Brasil e de conformação de um modelo de educação baseado na Teoria do Capital Humano, indispensável para a manutenção da ordem geopolítica internacional. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

A partir dessa citação, confirma-se a efetividade das intenções do Banco Mundial refletidas anteriormente.

Nas últimas décadas, toda ação do BM é pautada no aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação, com indicadores de qualidade mensuráveis a partir da teoria do capital humano. As bases das políticas são efetivadas com foco muito intenso “[...] no tripé financiamento *per capita*, avaliação sistêmica e gestão local, para que os resultados educacionais brasileiros, nas avaliações internacionais como o PISA e nas estatísticas de escolarização, atinjam os padrões dos países da OCDE. (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

4.4.8 O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.

Com essa reflexão, embora pudesse continuar com muitos outros elementos preciosos para compreendermos o que perpassam as políticas do BM, temos elementos necessários para este trabalho. A grande contribuição nesse processo foi a retomada das intencionalidades do BM, sua proposta e atuação política ideológica, e entender o que perpassa a linguagem utilizada e disseminada em discursos aparentemente humanizados do BM. Com isso, ao fazer referência aos agentes internacionais e seus protagonismos enquanto portadores dos valores globais, essas referências ajudam a dar base e sustentar os argumentos. São essas as políticas que influenciam no campo educacional brasileiro e geram a competição mercantil e, em muitos casos, criam

confusões na compreensão dos conceitos humanistas. Atualmente, os modos de regulação transnacional das políticas de educação, a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais, nacionais e locais são muito influenciados pelas políticas e ideologia do BM.

Destaco, ainda, que alguns termos trabalhados neste texto, são comuns do nosso cotidiano, utilizados, inclusive, com “boas” intenções de formar e educar para o protagonismo em defesa da vida de todos. Somente com análise da intencionalidade com que essas palavras ou termos são utilizados é que se tem condições de compreender o significado na prática do Banco Mundial – como protagonista dos processos de globalização mercantil. Conforme Teodoro (2010), essa é mais uma das organizações internacionais que, junto com OCDE, funciona como legitimador e tem papel decisivo na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades, mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, instituindo uma maneira de fixar um mandato, mais ou menos explícito, conforme a centralização dos países.

4.5 OCDE - História Política e Intencionalidades

Nesta etapa do capítulo, ainda dentro da ideia de que as agências UNESCO, BM e OCDE são grandes protagonistas da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), cujo objetivo é universalizar a Educação Básica em uma perspectiva hegemônica e subserviente aos interesses do mercado, abordo o papel específico da OCDE. Em uma perspectiva histórico-crítica, abordarei elementos da história, organização, princípios e intencionalidades da mesma. Farei isso para contextualizar melhor a questão das políticas educacionais; o objetivo é dialogar com o leitor sobre as influências que isso tudo acaba tendo na relação público e privado e, conseqüentemente, na relação e nos desafios de sustentabilidade das escolas humanistas.

4.5.1 História e Motivações da OCDE

Inicialmente, destaco que, junto com Banco Mundial, a OCDE é um organismo que nasceu a partir da Organização para Cooperação Econômica Europeia (1947) sob a égide do Plano Marshall, do Governo dos EUA, para auxiliar economicamente os países europeus que foram atingidos pela 2ª Guerra Mundial. Já em 1961, com a entrada de EUA e Canadá na organização, a OCDE foi oficializada, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia (OCEE). Atua nos âmbitos internacional e intergovernamental e reúne os países mais

industrializados do mundo e alguns países emergentes. Sua ação se dá no sentido de promover o intercâmbio de informações e alinhar políticas, com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros. (BRASIL, 2016).

Atualmente, com sede em Paris, na França, a OCDE é composta por 34 países¹⁵ membros e a maioria deles são considerados desenvolvidos, pois economicamente são bem estruturados, com elevado *PIB per capita*¹⁶ e alto *Índice de Desenvolvimento Humano*¹⁷. Esses países aceitam os princípios da *democracia representativa*¹⁸ e da *economia de livre mercado*, isto é, todos aderem à proposta de globalização do mercado em vista da lucratividade. A estrutura da OCDE compreende o Secretariado Técnico, as Agências, os Centros de Pesquisa e cerca de 30 Comitês intergovernamentais especializados em temas variados de economia internacional e de políticas públicas. Os especialistas são de várias áreas, como comércio, investimentos, finanças, tributação, energia, siderurgia, serviços, economia do trabalho, política ambiental e outros, dentro de um universo de aproximadamente 270 órgãos. (BRASIL, 2016).

O objetivo central da OCDE (2008) é promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. Faz isso, especificamente, como o foco em:

- a) buscar o desenvolvimento econômico permanente entre os países membros;
- b) encontrar caminhos para a manutenção da estabilidade financeira entre os países membros;
- c) discutir e propor metas para o desenvolvimento econômico mundial;
- d) estabelecer parâmetros para o desenvolvimento do nível de vida;
- e) criação de mecanismos para o crescimento do nível de emprego. (OCDE, 2016).

- Analisando os objetivos

¹⁵ Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Grécia, Islândia, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Noruega, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça, Turquia, Alemanha, Espanha, Canadá, USA, Japão, Finlândia, Austrália, Nova Zelândia, México, República Checa, Hungria e Estônia.

¹⁶ Produto Interno Bruto, dividido pela quantidade de habitantes de um país.

¹⁷ É um índice que serve de comparação entre os países, com objetivo de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população.

¹⁸ É o exercício do poder político pela população eleitora não diretamente, mas através de seus representantes, por si designados, com mandato para atuar em seu nome e por sua autoridade, isto é, legitimados pela soberania popular. A dinâmica atual da democracia representativa em nosso país revela uma triste realidade, a parcela da população que se posiciona e questiona ativamente as irregularidades praticadas e a não representatividade dos partidos políticos e governantes do país é bastante reduzida. (FONSECA, 2009, p. 15).

Como podemos observar, os objetivos estão de acordo com o que já refletimos anteriormente, em relação aos interesses da globalização e liberação do mercado. Eles estão em perfeita sintonia com o foco do BM e UNESCO. Basta observar algumas palavras comuns que aparecem: desenvolvimento econômico, bem-estar social, estabilidade financeira, crescimento, nível de vida, nível de emprego.

Tomando esses objetivos sem a reflexão sobre os princípios que perpassam as intencionalidades e discursos da OCDE, pode dar a impressão primeira de ser algo engrandecedor, bastante humanista, sensível e, realmente, preocupado com emancipação das pessoas e da sociedade de modo geral, pois, no seu discurso, a OCDE identifica-se como um organismo internacional e intergovernamental que se concentra em auxiliar os governos a lutar contra a pobreza através da promoção do crescimento econômico e estabilidade financeira. Além disso, garante que a dimensão ambiental seja considerada em meio às políticas de desenvolvimento econômico e social.

Parece muito nobre preocupar-se com a pobreza dos povos, buscar crescimento econômico e estabilidade financeira. Garantir que a dimensão ambiental seja considerada nos debates políticos de desenvolvimento econômico social. As questões que precisam ser feitas e pensadas são: qual é a razão que move a OCDE a se preocupar em lutar contra a pobreza? O que ela entende por crescimento econômico? Qual é a concepção que perpassa as intencionalidades? Dizem muito da qualidade da sua intervenção técnica-política, é nesse sentido que queremos refletir, mais adiante.

4.5.2 OCDE e sua Estrutura de Atuação

Como já apresentamos, a OCDE atua em várias áreas, possui departamentos de trabalhos diferenciados dentro da sua estrutura organizacional. Todos esses departamentos específicos são guiados pelos mesmos princípios e objetivos, porém cuidam de forma mais direta de uma área própria, é o caso do departamento do setor educacional. A educação vem sendo tratada por mais tempo pela OCDE como uma prioridade. Esse setor tem quatro eixos que direcionam o trabalho: a primeira infância e escolas; habilidades além da escola; inovação na educação; e pesquisa e conhecimento de gestão. A Diretoria de Educação é composta por comitês técnicos, grupos de trabalho e o Centro para Pesquisa e Inovação em Educação (CERI).

Esses profissionais têm por objetivo ajudar os países membros e participantes a assegurar, para as respectivas populações, um aprendizado, ao longo da vida, e que essa aprendizagem seja de qualidade e favoreça o desenvolvimento individual com coesão social.

(OCDE, 2008). A Publicação Anual sobre Educação (Panorama da educação) e estudos do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) são referências básicas para as comparações internacionais. Essas publicações, junto com outros relatórios, estatísticas e indicadores da educação, trazem informações e estudos sobre os sistemas de ensino e dados atualizados que servem de base para análises sobre a aprendizagem nos países focalizados.

A seguir, listo os principais programas da OCDE:

- a) Programa do Sistema de Indicadores (INES);
- b) Avaliação do Ensino Superior e Resultados de Aprendizagem (AHELO);
- c) Assessoria Política e Implementação (PAI);
- d) Programa de Gestão Institucional do Ensino Superior (IMHE);
- e) Programa para a Avaliação Internacional de Competências do Adulto (PIAAC);
- f) Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS);
- g) Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Esses programas são base fundamental de todo o trabalho da OCDE no sentido de promover as políticas para a educação. É importante esclarecer que esses não são todos os programas, porém são os mais importantes na área da educação e servem de base para decisões e investimentos. Além de servir de base para as políticas, eles servem de fundamento para as publicações da OCDE, que têm o objetivo de constituir e apresentar as intenções sobre educação, bem como apresentar os desafios a serem enfrentados pelos países e as recomendações feitas para os governantes.

4.5.3 A Relação da OCDE com o Brasil

Conforme informação da Secretaria de Assuntos Internacionais (SAIN), O Brasil passou a aprofundar a relação com a OCDE a partir de 1999, quando o Conselho da própria Organização decidiu criar um programa específico para o Brasil. Continuando a proposta, em 2007, o Conselho Ministerial da OCDE decidiu “fortalecer a cooperação [...] com o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul” (BRASIL, 2016) e, através de um programa específico, cuidou da possível adesão desses países à OCDE. Em 2012, esses cinco países passaram a ser considerados *key partners* (parceiros-chave) na Organização. Em junho de 2015, o Brasil assinou um Acordo Marco de Cooperação com a OCDE. A partir desse Acordo, estabeleceu-se um novo patamar no relacionamento bilateral do Brasil com a OCDE, que, no discurso,

continuará a ser pautado pela seleção, com base no interesse mútuo, das áreas específicas de colaboração. O processo brasileiro de aproximação da entidade vem intensificando a produção de dados e de estudos a respeito do Brasil, além de ter criado um espaço específico em seu site oficial para divulgar relatórios, notícias e estatísticas sobre o país. Exemplo disso é o *Economic Survey*, relatório econômico elaborado pela Organização, publicado de dois em dois anos, sobre cada país membro e sobre alguns dos países que não fazem parte da Organização. (BRASIL, 2016).

4.5.4 Provocações: princípios globais e intencionalidades da OCDE

A partir desse apanhado geral histórico-contextual da OCDE, inclusive em relação ao Brasil, embora tenha muitos elementos que ainda podem ser aprofundados, mas em vista do tempo e do foco da pesquisa, tentarei refletir melhor sobre a intencionalidade da OCDE em suas ações.

Para abordar os interesses da OCDE, é necessário considerar que a hegemonia do capital financeiro em caráter global tem obrigado os países a dar conta de determinações e lógicas que vão além das fronteiras locais. Essas determinações impõem/obrigam os países a aderirem a um processo de padronização político-cultural, que vem interferindo nas dinâmicas nacionais e reconfigurando políticas e serviços sociais sob a égide de um pensamento transnacional. A base de tudo isso é a reestruturação do capital produtivo à nova ordem econômica mundial baseada no capital. O modelo de produção capitalista interfere diretamente na concepção de organização dos Estados-nação e nas determinações de suas políticas. (TEODORO, 2011).

Segundo Teodoro (2011), o novo projeto de desenvolvimento gerado pela globalização hegemônica trouxe, para primeiro plano, uma estratégia de liberalização dos mercados mundiais, levando o axioma das vantagens competitivas a tornar-se o centro desse projeto e, desse modo, a recuperação da teoria neoclássica do capital humano, e é nesse contexto que os olhares precisam ser focados, quando nos referimos à interferência das agências internacionais ou transnacionais. Assim, para perceber é preciso avaliar o conjunto de políticas, públicas e sociais, que emanam a partir desse cenário. Eles dão indicativos para que se perceba o papel fundamental dos próprios objetivos da OCDE, suas políticas de atuação passam claramente a ideia de legitimação dos objetivos globais.

A OCDE, como protagonista desse processo global, constitui-se como um agente que investiga, analisa, formula e propõe políticas que vão ao encontro do processo de globalização contemporânea. Seu papel é fundamental na determinação dos indicadores para estabelecer as

políticas públicas. Sua atuação se concentra em contribuir/intervir nas políticas dos estados membros e colaboradores. Ela oferece pesquisas, análises e levanta cenários socioeconômicos, apontando receitas e caminhos para o processo de desenvolvimento dos países em diversas áreas, como a economia e a educação. Dentro disso, o foco é “[...] abrir novos nichos de exploração do capital no mundo e, no caso específico, na América Latina e no Brasil, por meio da desregulamentação da legislação nacional para adaptá-la a uma regulamentação internacional a partir das demandas do mercado”. (SOUZA, 2009, p. 33).

Nessa perspectiva, evidencia-se claramente a perversão e a fortaleza do mercado, que age através de mecanismos de ampliação e sustentabilidade de seus investimentos. Segundo Souza, a OCDE oferece assessoria técnica aos governos, para que eles desenvolvam políticas internas e externas acerca da “governança corporativa”, da economia da informação e dos desafios de uma população que está envelhecendo.

Assim, as intenções da OCDE não são ingênuas ou dotadas de interesses pelo bem-estar humano:

[...] sua base política é de origem social liberal, mantendo premissas básicas do neoliberalismo como, por exemplo, a redução dos direitos trabalhistas por meio da flexibilização do trabalho, e, ao mesmo tempo, incorporando demandas da sociedade civil, como ampliação do acesso à educação, de modo a garantir um discurso hegemônico que visa a coesão social. (SOUZA, 2009, p. 38).

Chamo a atenção do leitor para observar a semelhança das intencionalidades da OCDE com as do BM que refletimos anteriormente. Flexibilização da jornada de trabalho em troca de redução de direitos trabalhistas, revela um jogo disfarçado de acomodação das possibilidades de consciência e rebelião dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, essa ação beneficia largamente os empresários e patrões. Incorporar demandas da sociedade civil, ampliar o acesso à educação, são formas de garantir a hegemonia e a coesão social. Porém, para que promover isso? O que isso tem a ver com o desafio de manter a ação e a ampliação do livre mercado?

Segundo Teodoro (2011), a globalização não significa a dissipação ou enfraquecimento dos Estados poderosos, mas ela é, antes de tudo, um reforço de sua capacidade para responder coletivamente às forças que nenhum desses Estados poderia controlar sozinho. A influência da globalização manifesta-se, sobretudo, na fixação de uma Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE). Nesse sentido, as agências multilaterais têm um papel determinante, e é nesse aspecto que se encaixa a as intencionalidades da OCDE. No projeto da globalização hegemônica, o novo projeto de desenvolvimento coloca em primeiro plano a liberalização dos mercados mundiais, sob a certeza das vantagens competitivas. Nesse sentido, entra a ideia do capital

humano. (TEODORO, 2011). Assim, a força e a capacidade humana precisam ser desenvolvidas e estimuladas plenamente para dar possibilidade, também, à máxima de competitividade e produção mercantil. É dessa forma que entra a instrumentalização da educação. No projeto de globalização, o centro nevrálgico, sobretudo, são os grandes projetos estatísticos internacionais e, em particular, os indicadores relacionados à educação. É nesse aspecto que entram os interesses na OCDE, pois ela é responsável principal por esses projetos estatísticos como INES, CERI. Nesses projetos, a escolha dos indicadores é determinante para a fixação da agenda global para a educação, e esses indicadores tornaram-se a principal tecnologia de governativa, ainda que sejam limitados, não consideram os contextos sócio-históricos geradores dos próprios resultados. Seu papel é fornecer evidências para a ação política de governo, “[...] remetendo a segundo plano a contextualização dos processos de aprendizagem, bem como a participação e o debate democráticos sobre as dimensões políticas da educação”. (TEODORO, 2011, p. 101).

Nesse sentido, destaco a crítica de Teodoro como significativa reflexão para nosso tempo, pois ele ainda afirma que

[...] este é o paraíso da governação neoliberal: uma ação política baseada em evidências apontadas pela expertise dos técnicos e cientistas, em vez da participação dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada [...]. É, em suma, o velho sonho conservador de fazer políticas sem política, de um governo de sábios que conhece os caminhos e as soluções para tornar o ‘povo’ feliz. (TEODORO, 2011, p. 101).

Nesse aspecto, chamo a atenção do leitor para pensarmos sobre nosso contexto. Nunca foi tão evidente, como em nossos tempos, esse jeito de *fazer política sem política*, como afirma o autor. Esse é o risco e a consequência de governos pautados em estatísticas. Pensar na OCDE e em seu papel é, sim, tomar isso como base para crítica e atenção cotidiana com os exageros marcados, inclusive, pela competitividade, promovidos pelos sistemas educacionais que assimilam essa cultura neoliberal.

Considerando que a OCDE é protagonista de programas de avaliação determinantes para as políticas educacionais, diante de todas essas colocações¹⁹, penso ter apresentado elementos suficientes para que se possa compreender a relação e os impactos nas políticas educacionais brasileiras. Destaco que o que mais me inquietou, nessa perspectiva, foi perceber a sintonia das intencionalidades entre UNESCO, BM e OCDE. Cada agência tem sua especialidade, porém as intencionalidades partem dos mesmos princípios e isso é possível perceber na prática.

¹⁹ Esse assunto pode se estender, oportunamente. Há muitos elementos que, ainda, podem ser refletidos nessa questão e que não é viável neste trabalho.

5 CENÁRIO DAS MATRÍCULAS E EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Para que possamos refletir melhor a problemática das instituições privadas humanistas cristãs, no contexto do novo estágio do processo de acumulação capitalista, o seu estágio financeiro e quase mundial, mediado pelo estado a partir das políticas públicas, pretendo demonstrar o cenário numérico das matrículas e estabelecimentos de Educação Básica. Na intenção de demonstrar e refletir sobre as consequências de todo este processo político-econômico que está impactando na Educação Básica, busquei, nos microdados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicadores para pensar melhor esta realidade e o impacto no cenário da Educação Básica. A intenção inicial era comparar dados sobre as matrículas, desde o ano de 2002, já que isso coincidiria com as informações mais detalhadas, também, da Rede ND. No decorrer do trabalho, percebi que como as sinopses não trazia os dados das categorias de escolas privadas separadas, tive que mudar o foco, precisando recorrer aos microdados e isso demandou muito mais trabalho. Tomei os dados das sinopses sobre matrícula e estabelecimentos da Educação Básica de 2002 e 2014, como base para problematização primeira. Em seguida, passei a trabalhar com os microdados de 2008, 2014 e 2015, pois estes ajudaram, suficientemente, a olhar o cenário das matrículas nos anos de maior diferenciação.

O capítulo é composto de três partes: na primeira etapa, apresento os números de matrículas e estabelecimentos a partir das sinopses do INEP, e faço análise das informações e apresento a justificativa da escolha de outro recurso (microdados) e delimitação das buscas para responder ao objetivo da pesquisa; na segunda etapa, apresento as variáveis e os caminhos metodológicos para extrair as informações nos microdados e o resultado da pesquisa sobre matrículas da educação básica nos anos de 2008, 2014 e 2015 no Brasil e nos estados federativos de atuação da Rede ND.

5.1 Número de Matrículas e Estabelecimentos dos Anos 2002 até 2014

Através dos dados do censo escolar do INEP, pretendo verificar o impacto das políticas educacionais. O número de matrículas e de estabelecimentos são indicadores importantes no sentido de revelar a situação da educação básica. Para dialogar melhor com os leitores, apresento a seguir uma tabela com número de matrículas por dependência administrativa pública e privada, a partir das sinopses do Censo:

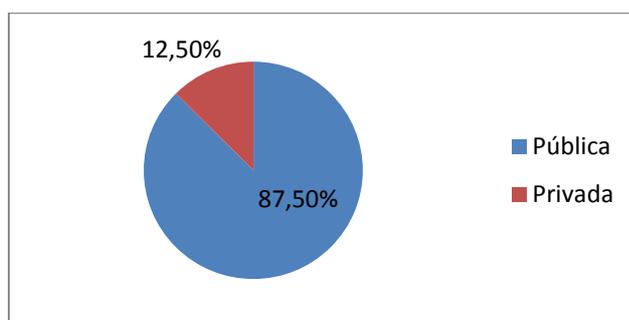
Tabela 12 - Matrículas por dependência administrativa/ Brasil 2002-2014

Ano	Matrícula na Educação Básica Brasil							
	Total geral	Pública					Privada	%
		Total	%	Federal	Estadual	Municipal		
2002	54.716.609	47.888.161	87,5	113.732	23.699.453	24.074.976	6.828.448	12,5
2014	49.771.371	40.680.590	81,7	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781	18,3

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b).

Conforme os dados da sinopse do Censo Escolar, apresentados na tabela 12, em 2002 eram 54.716.609 matrículas na Educação Básica brasileira. Dessas matrículas, 87,50% eram da escola pública e 12,50% eram do ensino privado, que somavam 6.828.448 estudantes. As escolas públicas – federais, municipais e estaduais – atendiam 47.888.161 estudantes.

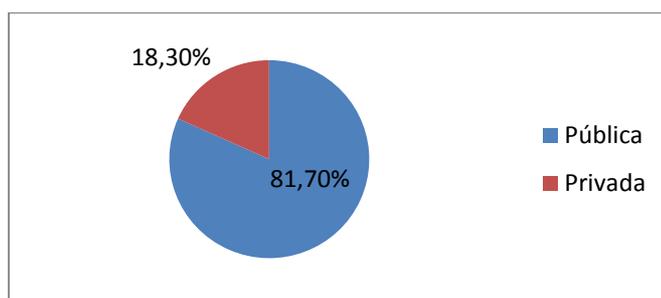
Gráfico 4 - Matrículas público privado Brasil/2002



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b).

No ano de 2014, observando o número de matrículas e, especialmente, o percentual de aumento, podemos ver que o Censo aponta uma mudança muito significativa: as matrículas, de modo geral, diminuíram para 49.771.371. Para as escolas públicas são 40.680.590 alunos matriculados, somando 81,7%; já as escolas privadas ficam com 9.090.781 matrículas, correspondendo a 18,3% de toda a Educação Básica.

Gráfico 5 - Matrículas público privado 2014



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b)

Calculando em percentual, constata-se que, enquanto a educação pública diminuiu 15,05%, a escola privada subiu 33,13%, uma diferença muito significativa e que merece ser pensada. Entre as mais variadas perguntas que surgiram, a partir disso, um questionamento ficou mais forte: por que acontece este fenômeno tão diferente entre as escolas públicas e as privadas? Isso seria reflexo das políticas diferenciadas e da entrada da mercantilização? Neste contexto, busquei comparar os anos de maior acentuação dessas diferenças. Notei que de 2008 até 2014, ano a ano, estas diferenças aumentaram¹. Embora com pouca variação dos números, o mesmo ocorreu com o número de estabelecimentos². A intensificação das políticas de abertura e facilitação da entrada de redes mercantis na educação brasileira explicam este resultado. Ainda que haja uma diminuição da população em idade escolar é preciso considerar que se acentuaram as políticas de democratização do ensino, com a ampliação da idade mínima de matrícula obrigatória, maior controle da evasão escolar e outras políticas que refletem na educação básica. Isto deveria resultar, no mínimo, em um equilíbrio no crescimento entre escolas públicas e privadas. Como podemos notar nos números não foi isso que ocorreu. O crescimento da educação privada deve ser analisado melhor. Porém, é bem provável que sejam as escolas de cunho mercantil que estejam ganhando espaço no mercado educacional. A análise dos microdados separando as categorias das escolas privadas pode esclarecer melhor essa questão na continuidade do trabalho de pesquisa.

5.1.1 Período Temporal de Maior Acentuação das Diferenças

Para identificar melhor o contexto, procurei ver em que período temporal essa diferença fica mais evidente, já que o levantamento considera 12 anos de história da educação nacional. Utilizando os dados da sinopse do Censo Escolar 2014, que disponibiliza uma tabela comparativa de 2008 até 2014, observei que a diferença maior se dá nos últimos seis anos³. Isso aparece na variação do percentual de aumento da escola privada e diminuição das escolas públicas. Para demonstrar, apresento uma tabela com os números de 2008, 2010, 2012 e 2014:

¹ No projeto trabalhei estes dados detalhando e comparando com gráficos. Na tese, optei por não apresentar isso por questão de viabilidade: tomaria muito espaço e tempo dos leitores, com uma questão secundária, já que o foco será nos microdados e a categoria das escolas privadas.

² Apesar de ter apresentado no projeto, optei por não trazer na tese. A justificativa: a densidade das informações e necessidade de priorizar os microdados, em seguida.

³ Em 2002, o censo escolar registrou 6.828.448 matrículas nas escolas privadas. Em 2008, era 7.101.043 matrículas. Aumento de 3,9%. Públicas eram, em 2002, 47.888.161 matrículas. Em 2008 era 46.131.825.

Tabela 13 - Matrículas dependência administrativa 2008-2014

Ano	Matrícula na Educação Básica Brasil							
	Total geral	Pública					Privada	%
		Total	%	Federal	Estadual	Municipal		
2008	53.232.868	46.131.825	86,7	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043	13,3
2010	51.549.889	43.989.507	85,3	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382	14,7
2012	50.545.050	42.222.831	83,5	276.436	18.721.916	23.224.479	8.322.219	16,5
2014	49.771.371	40.680.590	81,7	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781	18,3
□ %2008/2014	-6,5	-11,8		50,2	-19,3	-5,8	28,0	

Fonte: Adaptada pela autora com base em INEP (2014b).

Nos números apresentados, podemos identificar claramente a variação e mudança que vêm ocorrendo nos últimos anos. A tabela 13 evidencia uma retração no número total de matrículas da Educação Básica do Brasil de 2008 a 2014. O total geral, em 2008, era de 53.232.868, no ano de 2014 houve uma diminuição para 49.771.371. Esta diferença corresponde a menos 6,5%, que significa 3.461.497 estudantes a menos na Educação Básica brasileira. Chamo a atenção para observar os números em relação à educação pública: em 2008, somando escolas federais, estaduais e municipais, eram 46.131.825 alunos matriculados. Em 2014, este número teve diminuição maior do que as matrículas no geral, pois passou para 40.680.590 estudantes. Uma diminuição que corresponde a menos 11,8% ou a 5.451.235 estudantes. Comparando com o número geral, temos uma diferença de 1.989.738 matrículas que, teoricamente, devem ter migrado para a educação privada. A grande diferença aparece nas matrículas das Federais, porém, mesmo com 50,2% de aumento que corresponde a 99.213 matrículas, elas não conseguiram compensar o decréscimo da escola pública que ficou em menos 11,8% ao todo. As instituições municipais e estaduais somam diminuição de 5.550.448 estudantes.

Partindo destes números, é importante analisar também os números das matrículas nas dependências privadas. Em 2008, foram 7.101.043 matrículas e em 2014 registrou-se 9.090.781 alunos, são 1.989.738 alunos a mais, correspondendo a um aumento de 28%. Este número se encaixa exatamente com o número apontado anteriormente, como demanda ocasionada pela diminuição da escola pública, além da baixa apontada pela diminuição geral. Para demonstrar melhor o que ocorreu durante este período de 2008 a 2014, com os números de matrículas, apresento a seguir uma tabela simplificada comparando os dados gerais do público e privado, bem como a porcentagem de alunos atendidos por cada uma:

Tabela 14 - Matrículas por dependências/Brasil 2008-2014

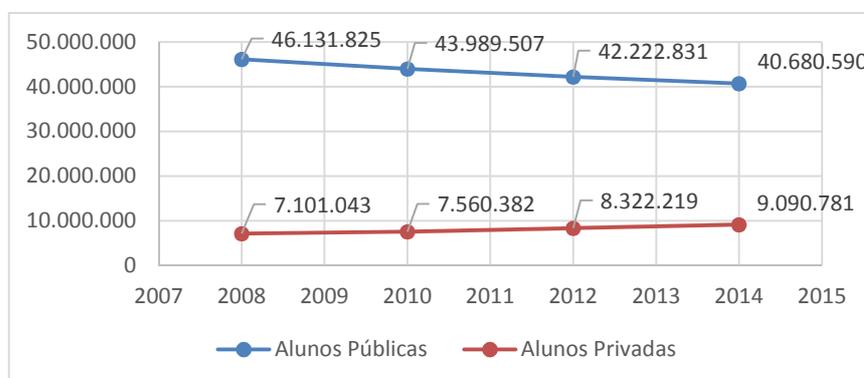
Ano/matrículas	Pública	%	Privada	%
2008	46.131.825	86,7	7.101.043	13,3
2010	43.989.507	85,3	7.560.382	14,7
2012	42.222.831	83,5	8.322.219	16,5
2014	40.680.590	81,7	9.090.781	18,3
□ % 2008/2014	-11,8		28,0	

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2014b).

Continuando a análise, destaca-se que, em 2008, conforme tabela 14, a escola pública atendia 86,7% dos alunos no ensino básico. Estes números foram diminuindo ano a ano, de modo que, em 2014, foram registradas 81,7% de matrículas. O contrário acontece com a linha de crescimento da escola privada, que em 2008 atendia 13,3% dos alunos matriculados na Educação Básica brasileira. A educação privada cresceu ano a ano e, em 2014, atendeu o percentual de 18,3% de todas as matrículas na Educação Básica.

A seguir, para visualizar melhor, utilizando os números de 2008 a 2014, elaborei um gráfico com a linha de crescimento das privadas e o decréscimo das públicas.

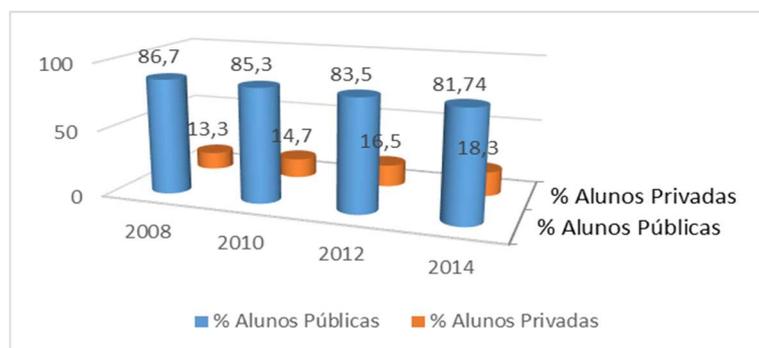
Gráfico 6 - Matrículas nos estabelecimentos público e privado



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2014b).

Observa-se, através da linha numérica, no gráfico, que a linha correspondente às matrículas no ensino público vem decaindo, ano a ano. Já as matrículas na educação privada aumentam visivelmente. Ilustrando melhor esta mudança, apresento um gráfico com a variação percentual de ocupação das escolas públicas e privadas:

Gráfico 7 - Percentual de ocupação das públicas e privadas do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com base em INEP (2014b).

Partindo da taxa percentual de ocupação, podemos observar mais clara a mudança de 2008 a 2014. Em 2008, de cada 100 alunos matriculados na Educação Básica, pelo menos 86 estavam na escola pública e 13 alunos estavam na escola particular. Seis anos depois, a taxa caiu na escola pública e aumentou na escola particular. De cada 100 estudantes, pelo menos 81 estão na escola pública e 18 estão na privada. As tabelas e gráficos apresentados demonstram o novo cenário das matrículas na Educação Básica. Além da diminuição do número de alunos na Educação Básica nacional, podemos observar que o ensino público está reduzindo as matrículas e há uma migração de estudantes do ensino público para o ensino privado. Por outro lado, o ensino privado está crescendo significativamente no Brasil.

Continuando a pesquisa sobre a realidade da Educação Básica no Brasil, a partir do Censo Escolar, ‘incomodada’ positivamente com os dados e questionamentos sobre as diferenças entre escolas públicas e privadas das sinopses de 2002 e 2008 a 2014, decidi partir para os microdados. Além de identificar especificidades que não aparecem nas sinopses, destaco a diferença nas somas e, como a continuidade da pesquisa se deu em tempo diferente e mais tarde, já estavam disponíveis os dados de 2005. Aproveitei e refiz a pesquisa de outra forma, incluindo 2015 com os microdados. Conforme já justifiquei anteriormente, escolhi trabalhar com os dados de 2008, 2014 e 2015, continuo com esta escolha justificada pelo fato de que, a partir de 2008, pela indicação das sinopses, notei o crescimento bem maior das privadas. Ratifico o fato de refazer parte dessa pesquisa e nos microdados (bem mais trabalhoso) se dá o objetivo de buscar, também, as diferentes categorias das privadas que não aparecem especificadas nas sinopses.

5.2 Educação Privada e suas Categorias - Microdados

Conforme constatação a partir dos dados das sinopses, há um avanço mais intenso da iniciativa privada na Educação Básica brasileira, isso se faz sentir nos números de matrículas e estabelecimentos, de modo geral. Assim como os estabelecimentos públicos são divididos em categorias Federal, Municipal e Estadual, caracterizadas como diferentes redes, as escolas privadas também têm diferenças. Saber em que categoria das privadas acontece as diferenças de crescimento e o impacto disso é o nosso foco. A hipótese mais provável é a de que o crescimento se dá na categoria das escolas particulares e, não tanto, nas escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas. É muito importante para pesquisadores e para a sociedade de modo geral que se conheça esses dados. É a partir dessas informações que podemos afirmar o avanço da privatização e as reais dificuldades que as escolas humanistas, entre elas, as escolas Notre Dame, enfrentam para sobreviver.

Para que fique clara a ótica de análise e a problemática já apresentada neste trabalho, resalto que as quatro categorias de estabelecimentos escolares, que estão incluídos no conceito de *Estabelecimento Privado*, são muito diferentes entre si. Constituídas como uma variável do Censo Escolar, segundo (INEP, 2014a), as instituições privadas são divididas em: *Particular*, *Comunitária*, *Confessional* e *Filantrópica*. A partir do entendimento de que as instituições privadas de Educação Básica são divididas em quatro categorias, trabalharei no sentido de confirmar as diferenças que existem entre estas categorias, em relação às matrículas e ao número de estabelecimentos no Brasil, pois, observar os números de crescimento da iniciativa privada, sem considerar as categorias, pode gerar entendimento equivocado em relação às dificuldades de sobrevivência que algumas dessas escolas enfrentam no contexto atual. Parece (*a priori*) pacífico que os valores e princípios de cada uma delas sejam muito diferentes, logo o cenário mercantilista reflete de modo particular. Porém, pela prática, sabemos que muitas escolas se encaixam em mais de uma categoria das privadas. Existem escolas confessionais que são, também, filantrópicas, o mesmo acontece com escolas comunitárias. Na hora do preenchimento dos formulários do censo escolar, as escolas precisam escolher uma categoria, por isso esses dados precisam ser considerados diferentemente. Por causa disso, além de apresentar os dados de cada categoria, trarei presente a soma das comunitárias, confessionais e filantrópicas comparadas com a particular, enquanto categoria componente da mesma variável (privada). Destaco que, no caso das escolas Notre Dame, elas são instituições privadas confessionais e filantrópicas. É nesta perspectiva que se encaixa o diferencial contextual do problema em si. Diante da hipótese de que as escolas particulares crescem muito acima das

escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, fui buscar dados do Censo Escolar para poder continuar essa reflexão e problematizar.

Como a sinopse do censo escolar apresentada pelo INEP traz as escolas privadas como Variável e não apresenta as categorias, como faz com as públicas, precisei abrir os microdados do Censo Escolar. Com recurso específico, SPSS⁴, busquei ajuda para extrair os dados. Devido à complexidade do recurso e a quantidade de informações, pelo menos para quem não trabalha com isso no cotidiano, optei por trabalhar com os dados de 2008, 2014 e 2015. Pelas sinopses, já havia observado que esse período seria suficiente para obter as informações que confirmam a hipótese da diferença de crescimento entre elas. Para saber o número de escolas em cada categoria dos estabelecimentos privados, abri o arquivo TS_ESCOLA 2008, TS_ESCOLA 2014 e TS_ESCOLA 2015. Através da Variável DESC_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA, cheguei às categorias: 1 – *Federal*, 2 – *Comunitária*, 3 – *Confessional* e 4 – *Filantrópica*. Para ajudar na confirmação dos resultados da soma geral das privadas, abri também a Variável ID_DEPENDENCIA_ADM, pois, entre suas categorias, traz a soma dos estabelecimentos das privadas. Para obter o número das matrículas, utilizei os arquivos TS_MATRICULA_2008, TS_MATRICULA_2014 e TS_MATRICULA_2015. Através da Variável 47, DESC_CATA_ESCOLA_PRIV OU TP_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA, chegou-se às categorias correspondentes. Para confirmar os dados, fiz o mesmo processo com a Variável ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC, que traz as categorias correspondentes às escolas públicas e a soma geral das privadas. Em relação a este levantamento, é necessário registrar: no caso do número de estabelecimentos de 2014 e 2015, na soma geral, constatee inconsistência e precisei utilizar a Variável ID_LOCALIZACAO, cujas categorias Urbana e Rural permitem a soma do número geral das escolas e, assim, pude assumir um dos resultados com mais segurança.

A seguir apresento tabela com os números assumidos. Assim, o leitor pode conferir o número das matrículas nas escolas privadas, conforme categoria – particular, comunitária, confessional e filantrópica – e a soma total das privadas e das públicas, bem como o total geral do Brasil. Ao lado, o percentual de variação correspondente a cada uma dessas categorias ou variáveis:

⁴ É um software de análise estatística para uso em pesquisas.

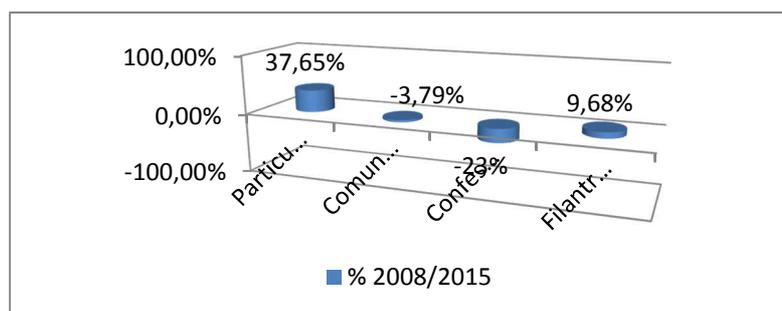
Tabela 15 - Matrículas Brasil 2008, 2014 e 2015

Educação básica Brasil-categorias/ privada	Número de Matrículas					
	2008	2014	%	2015	% 2014/2015	% 2008/2015
Particular	5.279.978	7.347.231	39,15	7.267.910	-1,08	37,65
Comunitária	247.230	238.664	-3,46	237.866	-0,33	-3,79
Confessional	121.079	97.619	-19,38	93.234	-4,49	-23
Filantrópica	1.531.768	1.589.237	3,75	1.680.109	5,72	9,68
Total privadas	7.180.055	9.272.751	29,15	9.279.119	0,07	29,23
Total públicas	47.104.089	46.791.924	-0,66	45.572.103	-2,61	-3,25
Total geral do Brasil	54.284.144	56.064.675	3,28	54.851.222	-2,16	1,04

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

O resultado da busca de dados, como se pode observar na tabela acima, confirmaram as diferenças de crescimento entre as categorias das escolas privadas. No ano de 2008, eram 7.180.055 estudantes matriculados; em 2015, as matrículas somaram 9.279.119 alunos. As escolas particulares, de 2008 a 2014, cresceram 39,15% nas matrículas. O que chama atenção é a diminuição de 1,08% de 2014 a 2015. Ainda assim, comparando 2008 com 2015, o crescimento é muito significativo, 37,35%. As matrículas nas escolas comunitárias de 2008 a 2014 tiveram uma queda de 3,46% e no ano de 2014 para 2015, a queda foi de 0,33%. Comparando os anos de 2008 até 2015, a queda total foi de 3,79%. Tendo como base o conjunto de categorias de escolas privadas, as confessionais foram as que mais diminuíram. Nos anos de 2008 a 2014, a queda foi de 19,38% e no ano de 2014 até 2015 diminuiu 4,49%. Somando 2008 até 2015, houve a redução de 23% das confessionais. As filantrópicas aumentaram, de 2008 a 2014, 3,75% e de 2014 a 2015 tiveram um crescimento mais acentuado 5,72%. De 2008 a 2015, somando, temos 9,68% de crescimento nas matrículas. No total, as escolas privadas, nas matrículas, cresceram de 2008 até 2014, o total de 29,15%. De 2014 a 2015, aumentou 0,07 e de 2008 até 2015, somou 20,23% de crescimento total. Para tornar mais visíveis essas diferenças, dos anos de 2014 a 2015, elaborei um gráfico com a variação.

Gráfico 8 - Variação das Escolas Privadas Brasil 2014 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

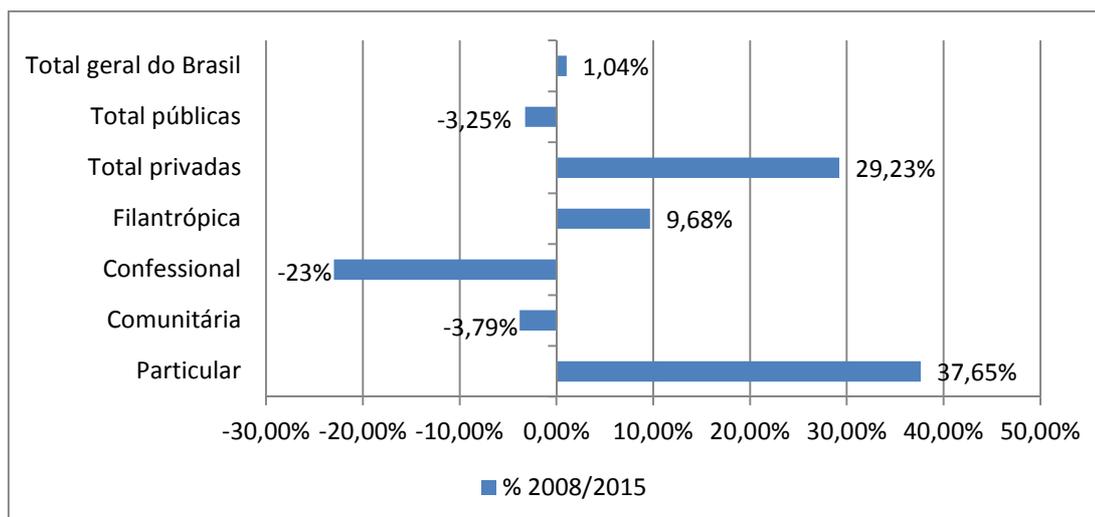
Observando o gráfico, com os percentuais, fica evidente o avanço das particulares e a queda ou pouco crescimento das outras instituições, retomando que as escolas privadas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. As escolas caracterizadas como particulares representam as instituições lucrativas, isso porque, conforme artigo 20 da LDB (BRASIL, 1996), já refletido no capítulo anterior, essas escolas são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentam as características que possibilitem o enquadramento referente às comunitárias, confessionais e filantrópicas. Assim, com esses dados, confirma-se o avanço da iniciativa privada na Educação Básica brasileira. O que mais chama a atenção é o crescimento em relação aos dados dos últimos anos, 37,65%.

Outra questão que não se pode ignorar é a confirmação da problemática de sustentabilidade e sobrevivência das confessionais no contexto atual, e isso fica muito evidente nos dados apresentados. Basta observar que, nos anos de 2008 a 2015, os números indicam uma queda muito acentuada, -23%. Assim, confirmamos o que já refletimos com base nos autores (AFONSO 2010a; TEODORO 2011) e outros sobre o avanço das políticas de privatização da educação básica e o resultado do investimento dos empresários na Educação Básica.

Prosseguindo nossa análise, das informações extraídas dos microdados do censo do INEP, confirmamos a indicação dos dados das sinopses, apresentadas como primeira problematização que ocasionou a ampliação das pesquisas: as escolas públicas, de modo geral, diminuíram as matrículas de 2008 a 2014, -0,66%. A queda continuou e foi ainda maior de 2014 para 2015, -2,61%. Comparando 2008 com 2015, a escola pública diminuiu -3,25%. O total geral da Educação Básica brasileira registrou um aumento nas matrículas: 3,28% de 2008 até 2014; de 2014 até 2015 acontece uma queda de -2,16%. Na comparação dos anos de 2008 a 2015, temos um aumento de 1,04%.

Para visualizar essas diferenças no crescimento, apresento a seguir gráfico com a evolução percentual de matrículas, de 2008 a 2015, de todas as categorias trabalhadas até aqui:

Gráfico 9 - Matrículas da Educação Básica Brasil 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

De modo geral, em relação ao total de matrículas da Educação Básica no Brasil, destaca-se que houve variação. De 2008 a 2014, o aumento ficou em 3,28%; em 2014 e 2015, diminuiu 2,16%. Somando estes percentuais, de 2008 até 2015, temos um pequeno aumento de 1,04%.

A partir dos microdados, podemos observar a proporção da educação pública e da educação privada no Brasil. Para analisar melhor esses números, no contexto da Educação Básica, apresento tabela demonstrando de outra forma essa realidade das matrículas em cada ano pesquisado.

Tabela 16 - Educação privada e pública Brasil 2008 e 2015

Matrículas Básica/BR	Educação	Pública	%	Privada	%
2008		47.104.089	86,77	7.180.055	13,22
2015		45.572.103	83,08	9.279.119	16,91
	D%2008/2015	-3,25		29,23	

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Como se pode ver, 83,08% da Educação Básica, em 2015, pertence ao setor público. No ano de 2008, era 86,77%, uma diminuição de 567.078 estudantes. A educação privada em 2008 detinha 13,22% das matrículas. No ano de 2015, aumentou para 16,91% das matrículas, um aumento de 2.099.064 alunos.

A partir dessa demonstração, é importante destacar que as escolas públicas perderam mais de 03 pontos no percentual do total de matrículas e a escola privada ganhou mais de 03 pontos, de 2008 a 2015. Considerando a variação apresentada na tabela 16, chamo a atenção para a tendência de cada uma das variáveis (pública e privada). Para refletir melhor sobre essas

tendências, é interessante considerar os indicadores sobre o percentual de variação anual dos microdados, um trabalho que pode ser retomando em outra oportunidade e que confirma o avanço da iniciativa privada na educação nacional. Em seguida, reapresento os números de matrículas das categorias das privadas, como percentual do total das matrículas brasileiras:

Tabela 17 - Educação privada e suas categorias/Brasil 2008 e 2015

Ano	Matrícula na Educação Básica Brasil												
	Total geral	Escolas Privadas										Pública	
		Total	%	particular	%	Comunitária	%	Confessional	%	Filantrópica	%		
2008	54.284.144	7.180.055	13,22	5.279.978	9,72	247.230	0,45	121.079	0,22	1.531.768	2,82	47.104.089	86,77
2015	54.851.222	9.279.119	16,91	7.267.910	13,25	237.866	0,43	93.234	0,16	1.680.109	3,06	45.572.103	83,08
□% 2008/2015	1,04	29,23		37,65		-3,79		-23		9,68		-3,25	

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

A partir dessa tabela, podemos afirmar que, no ano de 2008, dos 13,22% da educação brasileira, 9,72% estavam nas mãos dos empresários representados pela categoria particular. Já, em 2015, passou para 13,25% do total das matrículas no Brasil. Isso pode ser analisado, também, enquanto significado na economia nacional. Já a escola comunitária, que tinha 0,45%, baixou, em 2015, para 0,43%. As escolas confessionais em 2008, detinham 0,22% das matrículas e, em 2015, apresentaram a maior queda, ficando com apenas 0,16% dos alunos. As filantrópicas aumentaram: de 2,82% em 2008, para 3,06 em 2015.

Como já abordamos, essas três últimas categorias se fundem em alguns aspectos jurídicos/legais e identitários, por isso convido os leitores para analisar os números das matrículas, agora, sob duas perspectivas: o número das escolas particulares, consideradas como aquelas escolas, segundo a legislação (BRASIL, 1996), com fins lucrativos, e a soma dos dados das instituições com finalidade não lucrativa, nestas estão incluídas as escolas de cunho humanista cristão, como as escolas Notre Dame.

Tabela 18 - Diferença humanistas e particulares brasileiras

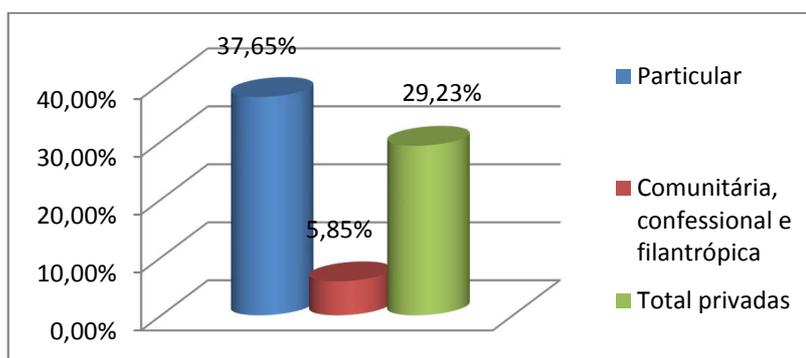
Educação básica Brasil-categorias/privada	Número de Matrículas					
	2008	2014	%	2015	% 2014/2015	% 2008/2015
Particular	5.279.978	7.347.231	39,15	7.267.910	-1,08	37,65%
Comunitária, confessional e filantrópica	1.900.077	1.925.520	1,34%	2.011.209	4,45%	5,85%
Total privadas	7.180.055	9.272.751	29,15	9.279.119	0,07%	29,23%

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Conforme os leitores podem observar, a tabela 18 mostra que, mesmo somando as três categorias da educação privada, que representa a educação sem fins lucrativos, o crescimento é muito aquém ao que se observa nas escolas particulares. De 2008 até 2014, enquanto a escola particular cresceu 39,15%, as outras categorias juntas somaram apenas 1,34% de aumento. Porém, com a surpresa dos dados da escola particular, revelando uma queda nas matrículas nos anos de 2014 para 2015, as escolas comunitária, confessional e filantrópicas tiveram um crescimento muito considerável diante do contexto de pessimismo que parecia vigorar. Considero isso muito significativo e surpreendente até aqui. Claro que é um dado muito limitado, ainda, por representar apenas um ano e, só com estes dados, há riscos para se fazer afirmações mais seguras no sentido de dizer que, realmente, isso representa uma perspectiva nova. São muitos os fatores externos e internos que embatem na questão de número de matrículas. A longo prazo eles podem ser tomados com mais segurança como indicador significativo, mas nunca como absolutos, pois o movimento da economia e do mercado, o problema da inadimplência, os problemas de greve, crises passageiras das mais diversas na escola pública e uma série de outros fatores refletem na questão das matrículas na educação privada. Muitas situações são passageiras e outras se perpetuam.

Para uma análise mais segura, prefiro “dar um tempo⁵” para os indicadores de 2014 para 2015 e tomar, com mais detalhes, o resultado da comparação dos dados de 2008 até 2015. Eles nos dão maior segurança para firmar tendências pois, são indicadores de 08 anos de história da Educação Básica.

Gráfico 10 - Matrículas Brasil 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

⁵ Em análises futuras podem configurar uma mudança. Pretendo aguardar outros indicadores e retomar em outro estudo.

Como podemos observar, de 2008 para 2015, a escola particular cresceu 37,65%. As escolas comunitária, confessional e filantrópica, juntas, cresceram 5,85%. A média de crescimento de todas as privadas ficou em 29,23%. Isso confirma o avanço do empresariamento da Educação Básica, pois conforme já vimos anteriormente, na tabela 15, as matrículas de Educação Básica, neste mesmo período, tiveram um aumento de 1,04%. A educação pública caiu -3,25%. Esses indicadores devem inquietar e fazer refletir profundamente sobre os rumos da Educação Básica brasileira.

5.2.1 Número de Estabelecimentos de Educação Básica no Brasil

Da mesma forma que fiz com as matrículas, apresento a seguir tabela com números e evolução do total dos estabelecimentos das escolas privadas. Tomarei estes dados considerando a relação com os números das matrículas analisados até aqui. O número de escolas representa oportunidades de acesso importantes para a efetivação das políticas de ampliação da acessibilidade, no caso das escolas privadas. Esse elemento tem reflexo direto com a sustentabilidade administrativa e pedagógica. Os números de instituições, como das matrículas, são indicadores significativos para entender o cenário da Educação Básica brasileira.

Tabela 19 - Estabelecimentos de Educação Básica/Brasil

Educação básica Brasil-categorias/ privada	Número de Estabelecimentos					
	2008	2014	% 2008/2014	2015	%	%2008/2015
Particular	25.792	31.643	22,69	30.029	-5,1	16,43
Comunitária	2.384	2.348	-1,51	2.212	-5,79	-7,21
Confessional	377	233	-38,2	234	0,43	-37,93
Filantrópica	6.819	7.414	8,73	8.011	8,05	17,48
Total privadas	35.372	41.638	17,71	40.486	-2,77	14,46
Total públicas	214.978	234.693	9,11	213.656	-8,96	0,61
Total geral do Brasil	250.350	276.331	10,38	272.996	-1,21	9,05

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Nota: No caso do ano 2014 e 2015, identifiquei inconsistência entre os números dos estabelecimentos das privadas e públicas. Utilizei a soma final da variável nº 15 para confirmar e assumir o número atual da soma geral na tabela.

A partir desta tabela, identificamos quase a mesma situação da questão das matrículas. Analisei, primeiro, os números de 2008 a 2014 e observei o aumento disparado das unidades de ensino particular e o distanciamento em relação às comunitárias, confessionais e filantrópicas. A categoria particular, de 25.792 unidades passou para 31.643 estabelecimentos, um crescimento de 22,69%.

As escolas comunitárias diminuíram -1,51%. Em 2008, eram 2.384 escolas e, em 2014, passou para 2.348 estabelecimentos no Brasil. As escolas confessionais foram as que mais diminuíram: de 377 estabelecimentos passou para 233, representando uma diminuição de -38,2 % de 2008 até 2015. As filantrópicas aumentaram 8,73%, isso pode ser justificado pela necessidade de informar no censo escolar a que categoria as escolas pertencem. Muitas escolas comunitárias e confessionais são, também, filantrópicas. Como no censo elas têm que escolher uma categoria, muitas optaram por se identificar como filantrópicas, até porque isso representa uma oportunidade maior de garantir a sustentabilidade, enquanto escola que depende das mensalidades pagas pelos pais e, na filantropia, consegue redimensionar parte do seu trabalho dando conta da aplicação de valores significativos (25%) em atendimento diretor aos mais necessitados. No caso da soma de todas as privadas, podemos ver um aumento de 17,71%. O número de escolas, em 2008, era de 35.372 e passou, em 2015, para 41.638 unidades. Comparando com as matrículas, nas tabelas anteriores, os estabelecimentos aumentaram bem menos do que as matrículas. Um indicador de que essas escolas estão trabalhando, de modo geral, com uma ocupação de espaços físicos bem mais intensa do que em 2008.

Chamo a atenção para a escola pública que, a partir desses dados, aumentou o número de estabelecimentos: de 214.978 foi para 234.693 escolas. Isso representa um aumento de 9,11%. No total, juntando toda Educação Básica, independente da categoria, identificamos um aumento maior ainda: de 250.350 escolas passou para 276.331; um aumento de 10,38% no número de estabelecimentos.

Comparando com os dados das matrículas apresentados em tabelas anteriores a essas, nota-se que, de 2008 a 2014, as escolas particulares cresceram mais em matrículas do que em número de estabelecimentos. São 22,69% de aumento no número de estabelecimentos, enquanto as matrículas, conforme tabelas e gráficos anteriores, aparecem com 39,15%. Com isso, se pode concluir que os espaços físicos estão com aumento no índice de ocupação, porém, para confirmar, será necessário buscar dados mais pontuais⁶. Essa reflexão pode ser feita em relação às confessionais que caíram -38,2%, enquanto as matrículas caíram -19,38%. Diferente das escolas particulares, elas caíram mais nas matrículas do que no número de estabelecimentos. Esse fato pode estar indicando que nas escolas confessionais estão sobrando mais vagas e, com isso, há uma significativa deficiência na sustentabilidade e manutenção das escolas. Já no ano de 2014 para 2015, a variação mudou bastante. As escolas particulares, que vinham de um crescimento recorde, tiveram uma queda de -5,1%. As públicas caíram -8,96%; as privadas, todas juntas, baixaram -2,77%. Por outro lado, a

⁶ Nesta etapa da pesquisa não é prioridade buscar esses dados. Isso poderá ser aprofundado em outra oportunidade.

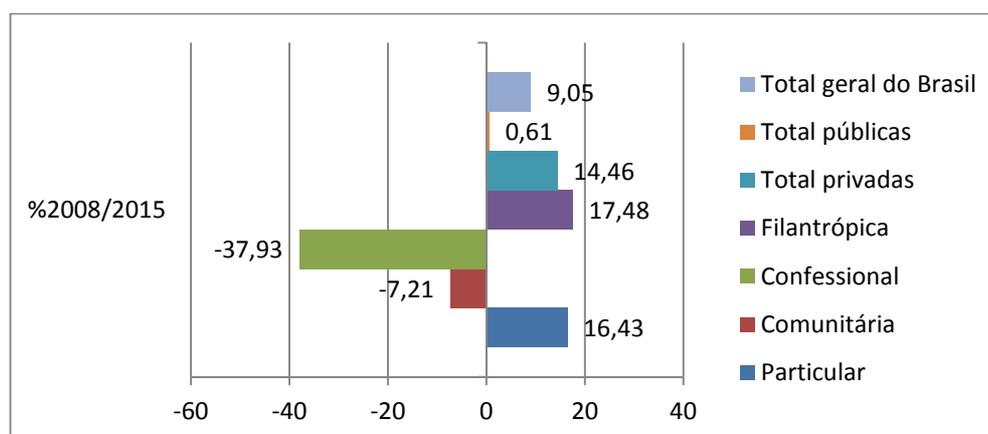
surpresa foi ver que as escolas filantrópicas aumentaram 8,05% e as confessionais 0,43%. O número de escolas comunitárias caiu -5,79%.

Comparando com os números de matrículas, apresentadas na tabela 15, neste mesmo período (2014 a 2015), observamos que a particular baixou mais o número de estabelecimentos do que matrículas. A mesma coisa acontece com as escolas comunitárias. Isso indica ajustes importantes que refletem na questão financeira, pois a redução de escolas pode indicar a diminuição de espaços físicos, porém, como as matrículas não diminuíram na mesma proporção, é possível que haja menos impacto ou até melhoria na questão de custos por aluno. Claro que isso precisa de outros dados para se confirmar e é um estudo que pode ser aprofundado em outra oportunidade.

Outra observação importante, de 2014 para 2015, é que as escolas confessionais aumentaram em número de estabelecimentos (0,43%) e diminuíram em matrículas (-4,49%). Essa informação faz pensar na dificuldade de sobrevivência, no sentido da sustentabilidade financeira, pois aumentar escolas e diminuir matrículas não é interessante para quem vem de muitas dificuldades para se manter no cenário mercantil. As filantrópicas crescem e aumentam mais em número de escolas do que em matrículas. As privadas, juntas, baixam o número de escolas em -2,77% e o número de matrículas aumenta um pouco - 0,07%. Fator que pode confirmar que não se perde facilmente no sentido financeiro.

Na próxima parte, trago os dados de 2008 a 2015. O gráfico a seguir mostra os percentuais de variação desse período, conforme categoria administrativa.

Gráfico 11 - Estabelecimentos de educação básica 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

O gráfico 17 mostra que, de 2018 a 2015, mesmo com a queda do último ano, o número dos estabelecimentos das escolas particulares continua muito positivo, 16,43% de aumento. Sob o

número dos estabelecimentos filantrópicos, públicos e o total geral do Brasil. Já, o número das escolas comunitárias cai para -7,21% e as confessionais diminuem muito mais, -37,93%. Na soma geral das privadas, o número continua positivo, 14,46%. Comparando esses dados com as matrículas, no mesmo período, 2008 a 2015, chama atenção os dados das escolas particulares: as matrículas crescem muito mais (37,65%) do que os estabelecimentos (16,43%). Volto a afirmar, isso tem impacto muito acentuado na questão da sustentabilidade financeira. Essas escolas estão promovendo a gestão no sentido de aumentar mais os alunos e diminuir os espaços.

Continuando a análise comparativa das matrículas e estabelecimentos, no período de 2008 a 2015, podemos ver que as escolas comunitárias e as confessionais diminuíram matrículas e estabelecimentos, porém as confessionais são as que mais diminuíram. Isso retrata a questão da pesquisa que afirma a dificuldade de sobrevivência dessa categoria administrativa e a relação oposta apresentada no caso das escolas particulares.

As filantrópicas crescem mais no número de escolas do que em matrículas. Já, a soma das privadas revela que, de modo geral, crescem mais nas matrículas e menos no número de escolas. As públicas, crescem 0,61% no número de estabelecimentos e diminui -3,25% nas matrículas, se identificando com as filantrópicas de modo geral. De 2008 para 2015, as matrículas no Brasil subiram somente 1,04% e o número de estabelecimentos cresceu 9,05%.

Essa realidade apresentada leva a pesar e a confirmar as questões que emanam da diferença do público e do privado, do particular com fins lucrativos e do particular sem fins lucrativos (comunitário, confessional, filantrópico).

5.2.2 Particulares e as Outras Três Categorias

A seguir, na próxima tabela, juntei os números de escolas privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas e comparei com o número das escolas particulares:

Tabela 20 - Escolas Privadas: particular as outras três categorias

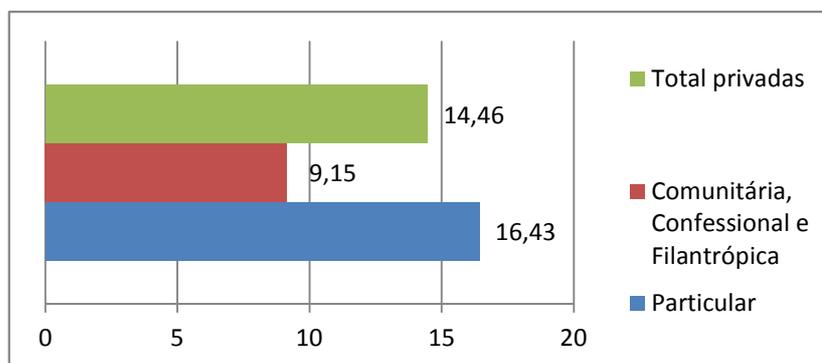
Educação Básica Brasil – categorias/ privada	Número de Estabelecimentos					
	2008	2014	% 2008/2014	2015	%2014/2015	%2008/2015
Particular	25.792	31.643	22,69	30.029	-5,10	16,43
Comunitária, confessional e filantrópica	9.580	9.995	4,33	10.457	4,62	9,15
Total privadas	35.372	41.638	17,71	40.486	-2,77	14,46

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

A partir da tabela 20, comparando o número de estabelecimentos das categorias administrativas privadas, fica evidente que, de 2008 até 2014, o crescimento das escolas particulares foi muito acima das outras três categorias. Os dados do ano de 2014 para 2015 trazem diferenças muito importantes no sentido de apontar mudanças: uma diminuição no crescimento das privadas particulares (-5,10%) e o crescimento das outras três categorias (4,62%). Essas informações acenam para uma realidade que vai contra ao que vinha sendo a grande tendência dos últimos anos e traz novas perguntas, entre elas destaque: seria uma crise passageira, um novo cenário econômico? As escolas humanistas teriam descoberto um jeito para se chegar ao sistema mercantil e reagir diante do cenário?

Para continuar a reflexão, apresento um gráfico com os dados de 2008 a 2015:

Gráfico 12 - Variação das escolas privadas: particular e outras três categorias 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Como podemos observar, de 2008 até 2015, as escolas privadas, juntas, cresceram em média 14,46%. A variação do percentual de crescimento foi maior para a escola particular. E as outras três categorias, juntas, cresceram 9,15%. Chama a atenção para a diferença em relação às matrículas. Comparando estes indicadores com os dados da tabela de matrículas, no mesmo período e mesmas categorias, observamos que as matrículas das escolas particulares cresceram 37,65% e o número de estabelecimentos só cresceu 16,43%, indicando crescimento muito maior na ocupação dos espaços. As outras categorias tiveram um crescimento de 5,85% nas matrículas e 9,15% nos números de estabelecimentos. Portanto, cresceu mais em estabelecimentos do que em matrículas. Esses indicadores colocam um ponto de interrogação em relação à diferença no modo de administrar os espaços e os recursos financeiros. Isso não pode passar despercebido e carece de aprofundamento no sentido de afirmar diferenças que têm a ver com a identidade das categorias administrativas. Por exemplo, em outro momento, se poderia levantar o número de profissionais

disponíveis em cada categoria administrativa e, quantos profissionais teríamos para cada estudante? Isso poderia indicar o nível de atendimento a preocupação como a qualidade de ensino?

Ainda poderia ser feita muitas outras análises a partir desses números apresentados. Considero de riqueza enorme aprofundar elementos relativos às diferentes questões que emanam deste trabalho com os dados até aqui. Porém, devido a necessidade de aprofundar outros elementos propostos nesta tese, relativos à Rede Notre Dame, espaço empírico para associar estes dados, passarei para a demonstração de dados dos estados onde a Rede Notre Dame atua. Para chegar a esses dados, utilizei como filtros no SPSS, as variáveis utilizadas anteriormente, acrescentando código do INEP próprio para cada Estado: RJ cód. 33, DF cód. 53, SP cód. 35 e RS 43. Nessa etapa, com exceção do RS, para viabilizar melhor a pesquisa, só comparo o número de matrículas de 2008 e 2015. Deixando os dados de 2014 para estudos posteriores.

5.2.3 A Rede ND e os Estados Federativos de Atuação

A Rede Notre Dame tem uma significativa atuação nos estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal. Por isso, antes de abordar o caso específico de nosso estudo, apresento os dados das matrículas nesses estados. Apesar de ter filtrado os dados sobre o número de estabelecimentos, focarei nas matrículas para otimizar o tempo em vista dos objetivos da pesquisa.

Tabela 21 - Matrículas ND e os Estados de atuação - 2008 e 2015

Matrículas /Estados atuação ND		Contagem DF			Contagem RJ			Contagem SP			Contagem RS		
		2008	2015	%	2008	2015	%	2008	2015	%	2008	2015	%
TP_CATEG	1 Particular	126341	161062	27,48	710207	991631	31,61	1377933	1796975	30,41	135645	220646	62,66
ORIA_ESC	2 Comunitaria	1067	218	-79,57	21242	17572	-17,28	41876	82154	96,18	27236	29221	7,29
OLA_PRIV	3 Confesional	1331	1883	41,47	12351	11051	-10,53	12296	10961	-10,86	13086	7519	-42,54
ADA	4 Filantrópica	38692	44651	15,4	118065	103031	-12,73	381268	511820	34,24	165229	180634	9,26
	Priv. 2,3 e 4	41090	46752	13,78	151658	131654	-13,19	435440	604935	38,92	205551	217374	5,75
	Total públicas	554429	539222	-2,74	3252129	2729386	-16,07	9039900	8701910	-3,74	2303374	2233782	-3,02
TP_DEPEN DENCIA	1 Federal	3815	8230	115,73	35139	40156	14,28	5269	13350	153,37	15598	31645	102,88
	2 Estadual	550614	530992	-3,56	1347717	812022	-39,75	5054890	4464215	-11,69	1268688	1058428	-16,57
	3 Municipal	0	0	0	1869273	1877208	0,42	3979741	4283105	7,62	1019088	1143709	12,23
	4 Privada	167431	207814	24,12	861865	1123285	30,33	1813373	2401910	32,46	341196	438020	25,45
	Total geral	721860	747036	3,49	4113994	3852671	-6,35	10853273	11162580	2,85	2644570	2671802	1,03
	Notre Dame	1680	1135	-32,44	3028	2911	-3,86	1278	995	-22,14	2290	3409	48,86

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

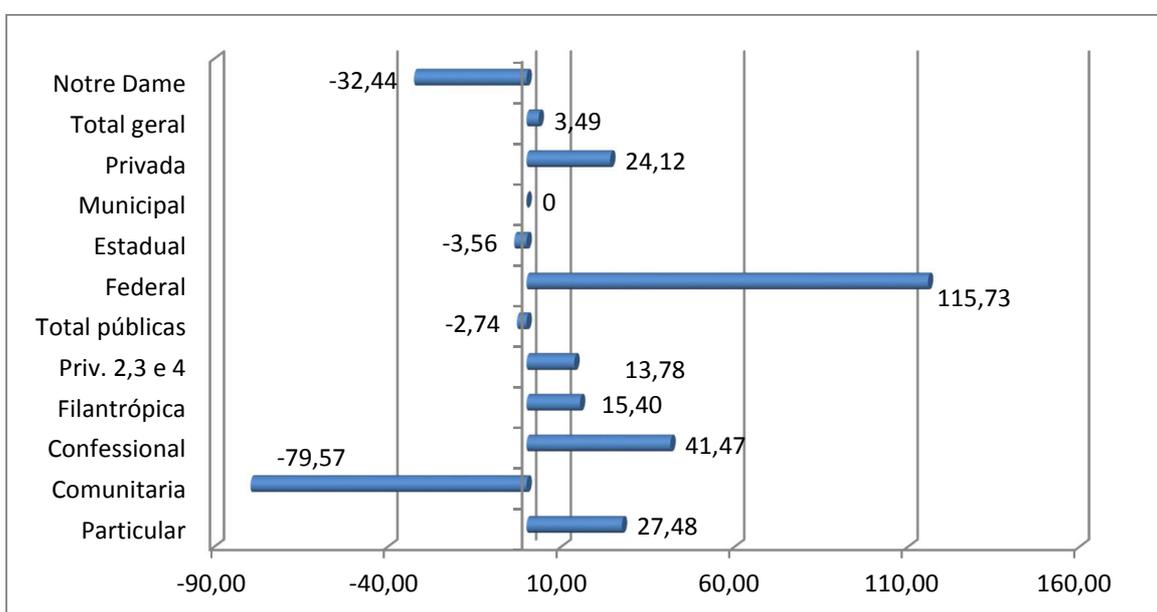
Observando a tabela 21, podemos fazer múltiplas reflexões, que indicam estudos sob diferentes óticas, para compreender o que está ocorrendo com a Educação Básica brasileira,

nesses estados. Tendo presente nosso foco de pesquisa, farei análise específica de cada estado para depois, no final, focar mais detalhadamente no caso do RS.

5.2.3.1 Os Dados de Matrículas do Distrito Federal

Em relação ao Distrito Federal, onde a Rede Notre Dame, desde 1964, mantém uma unidade de Educação Básica, chama a atenção os números de matrículas nas diferentes categorias administrativas de ensino. Convido os leitores a observar o gráfico:

Gráfico 13 - Matrícula Distrito Federal 2008 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

A variação percentual mostra que a Educação Básica privada aumentou 24,12% e as públicas caíram -2,74%. Das privadas, a categoria particular cresceu 27,%, enquanto a comunitária caiu para -79,57%. Por outro lado, as confessionais subiram 41,47%. Diante dessas diferenças, juntei as três categorias das privadas, consideradas pela legislação como sem fins lucrativos (comunitária, confessional e filantrópica), e elas somaram uma variação percentual de 13,78%. Do total geral das matrículas do DF, destaca-se o aumento de 3,49%. Chama a atenção o grande aumento, o maior de todos os aumentos de alunos matriculados nas escolas públicas federais. Enquanto nas escolas estaduais houve uma queda de -3,56%.

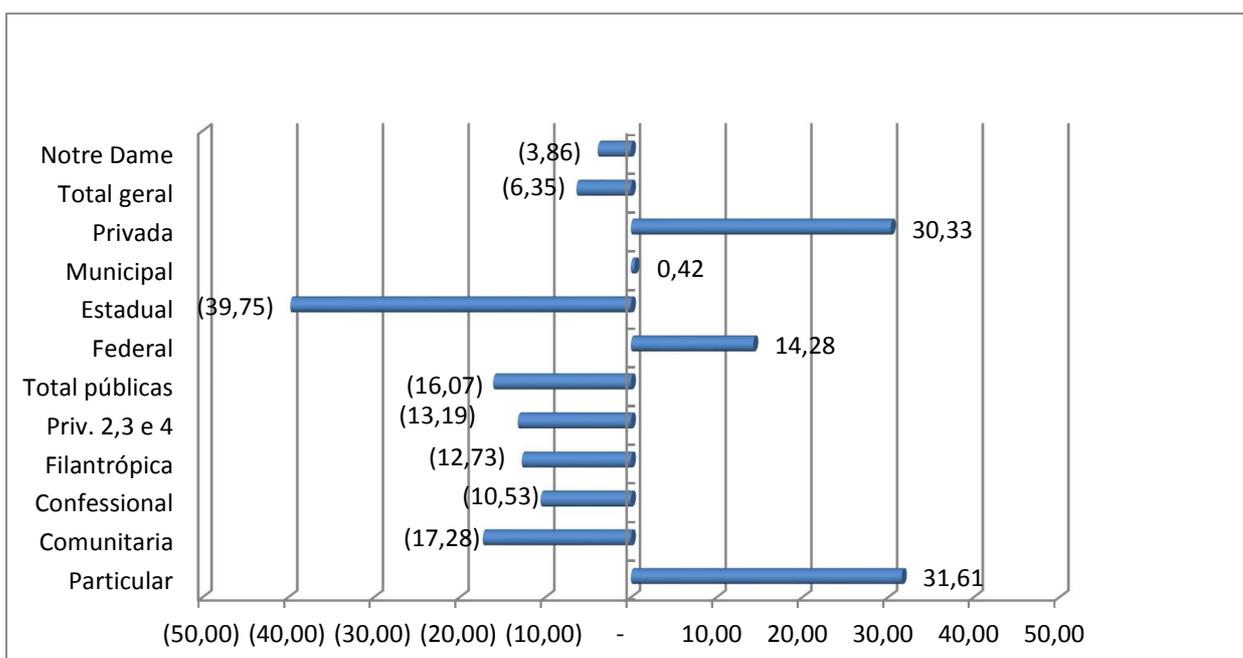
Nesse contexto, chamo a atenção para a situação da única escola da Rede Notre Dame do DF, uma escola confessional e filantrópica, que registrou uma queda de -32,49% de matrículas. Como as escolas confessionais e também as filantrópicas registram um aumento

muito significativo, o caso da escola ND de Brasília precisa ser olhado a partir de questões internas, como o modo de gestão administrativa e pedagógica que provavelmente explicam a queda tão grande no número de matrículas.

5.2.3.2 O Caso das Matrículas do Rio de Janeiro

Conforme podemos observar na tabela 21, os números do Rio de Janeiro configuram aspectos diferenciados. Neste Estado, a Rede Notre Dame mantém três escolas: ND Ipanema, fundado em 1933, ND Ilha do Governador, fundado em 1999 e o ND Recreio, fundado em 2002. No gráfico a seguir, apresento a análise da variação percentual, inclusive, das somas das escolas ND:

Gráfico 14 - Matrículas Rio de Janeiro 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

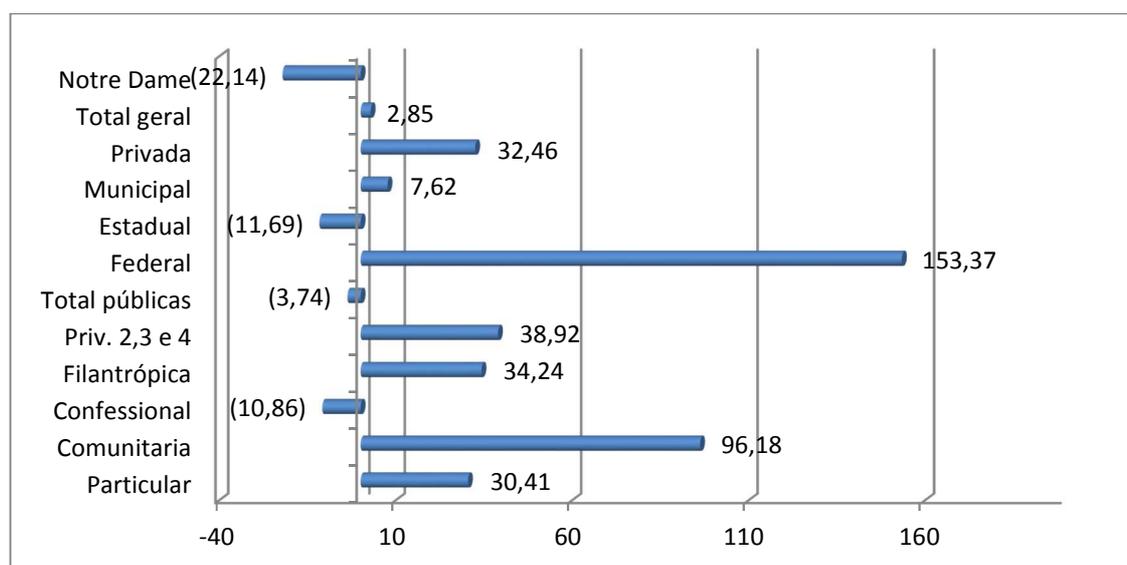
Conforme o gráfico, o total geral das matrículas no Rio de Janeiro caiu -6,35%, isso significa diminuição no número de crianças e jovens na escola. A diminuição refletiu muito mais na escola pública, com -16,07%. Dessas escolas públicas, a queda se deu mais nas escolas estaduais, com -39,75%; cresceram mais as federais, com variação de 14,28%. Já as escolas municipais cresceram apenas 0,42%. O restante foi para a rede privada: cresceram 31,61% as escolas particulares e o restante todas caíram muito. Juntas, as escolas privadas confessionais, comunitárias e filantrópicas caíram 13,19%.

É preocupante a situação das escolas Notre Dame do RJ, pois caíram -3,86%. Diante disso, é preciso observar esse resultado considerando três questões: o aumento muito significativo das escolas particulares com fins lucrativos; a forte queda das outras três categorias das privadas; e a queda no número geral de matrículas. Além de outras questões que podem ser levantadas, é preciso ter presente que a primeira questão indica o forte investimento e avanço da iniciativa privada mercantil. A segunda questão pode estar ligada a uma falta de alternativas, criatividade e/ou correspondência das escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, no sentido de que: poderiam não estar mais respondendo aos interesses? Qual a razão do aumento das matrículas na educação particular e diminuição tão grande na procura pelas outras? Essas perguntas inquietam e promovem buscas. A partir das leituras já realizadas até aqui, esses números revelam a dificuldade que as escolas humanistas têm de enfrentar a forte concorrência ocasionada pelas escolas particulares. A queda da educação pública, o crescimento das privadas, especificamente, das particulares confirmam a eficácia das políticas públicas no sentido de promover a abertura do mercado em vista da privatização.

5.2.3.3 O Estado de São Paulo

Para continuar o trabalho, tendo como base a tabela 21 apresentada anteriormente, farei análise dos dados das matrículas de SP. Nesse estado a Rede Notre Dame mantém um estabelecimento, o ND Rainha dos Apóstolos, fundado em 1944. Para observar melhor esses dados, apresento um gráfico com a variação percentual:

Gráfico 15- Matrículas São Paulo 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

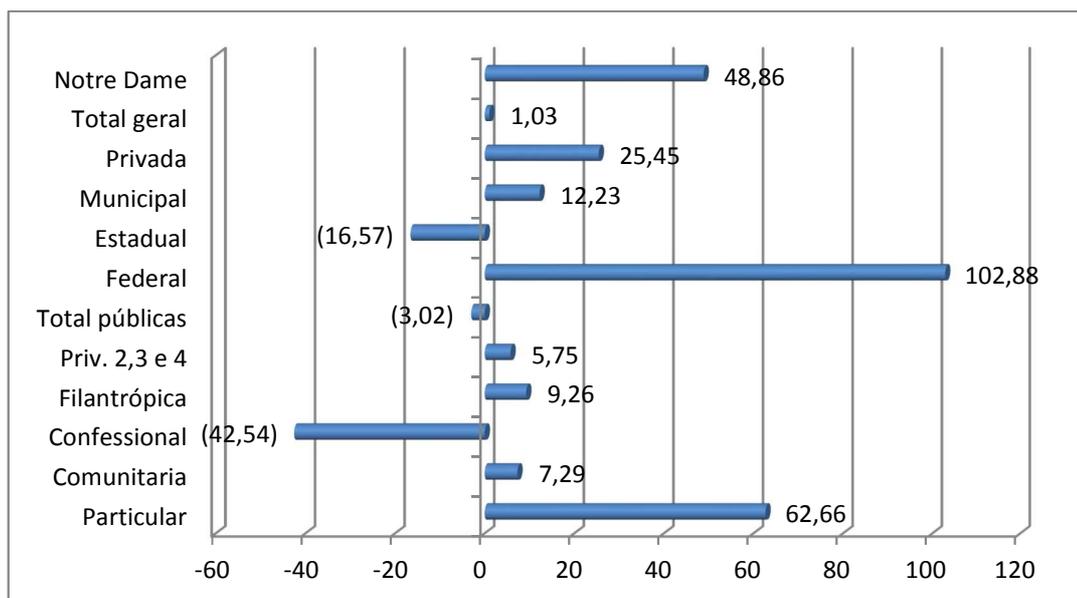
Conforme o gráfico demonstra, a variação percentual do total geral das matrículas de São Paulo revela um aumento de 2,85% nas do Estado. As escolas públicas registram uma variação de -3,74%. Dentro dessa dependência administrativa, a categoria das federais aumentou 153,37%, as estaduais diminuíram 11,69% e as municipais aumentaram 7,62%. No caso da dependência administrativa privada, a variação registra um grande aumento, 32,46%. Esse aumento está relacionado ao crescimento das escolas particulares, com 30,41% de variação. A surpresa, também, aparece na variação das comunitárias e das filantrópicas: o número das comunitárias teve uma variação de 96,18% e das filantrópicas 34,24%. A única categoria das privadas que caiu foi a confessional, que registrou uma variação de -10,86%.

A soma das três categorias (comunitária, confessional e filantrópica) mostrou um aumento de 34,24%. De todos os estados analisados até aqui, o melhor resultado foi este, inclusive maior do que o aumento das escolas particulares, isso faz pensar que algo bem diferente deve estar acontecendo em SP. Já a escola ND Rainha, unidade que representa a Rede ND em SP, teve uma variação bem diferenciada e aquém em relação à variação das escolas similares. Registrou uma queda de 22,14%, indicando que existem questões internas ou relacionadas ao meio específico desta escola. Esse seria mais um estudo importante a ser desenvolvido e que permanece como sugestão para outro momento. Na próxima etapa, apresento a análise do RS.

5.2.3.4 Matrículas no Rio Grande do Sul

Conforme já comentamos, a Rede Notre Dame tem sua sede administrativa em Passo Fundo, RS. Além de outras atividades, mantém quatro escolas na região norte rio-grandense: Colégio ND Passo Fundo (1923), Escola Notre Dame Menino Jesus (1944), Escola Santa Isabel de Passo Fundo (2011) e Colégio Aparecida de Carazinho (1928). Três dessas escolas servem de recorte empírico para nossa pesquisa. Portanto, faremos a análise dos dados ampliando nossa reflexão com foco no aprofundamento das questões propostas.

Para retomar o significado dos dados de matrículas apresentados na tabela 21, como fiz com os outros estados de atuação da Rede Notre Dame, apresento em gráfico a variação percentual da Educação Básica, de 2008 a 2015. O objetivo é demonstrar como foi o movimento das matrículas no RS nos últimos anos e fazer a relação com as escolas ND gaúchas.



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

O gráfico evidencia o grande crescimento das escolas privadas e o decréscimo das escolas públicas. As matrículas de modo geral cresceram 1,03%, as escolas públicas caíram – 3,02%. A queda foi maior na categoria estadual com -16,57% de variação, cresceram as escolas municipais, em 12,23% de variação e 102,88% foi o crescimento das federais. Já as escolas privadas juntas tiveram uma variação positiva de 25,45%. O maior crescimento foi da escola particular, com 62,66% de variação. As escolas confessionais tiveram a maior queda – 42,54% de variação. Cresceram 9,26% as filantrópicas e 7,29% foi a variação das comunitárias. Somando as três categorias (comunitárias, confessionais e filantrópicas), encontramos uma variação de apenas 5,75%. Chama muito a atenção o grande crescimento das particulares e a grande queda das confessionais. As escolas Notre Dame cresceram 48,86%. É interessante relacionar isso com o crescimento das particulares e a queda das confessionais. As diferenças são muito extremas e vale a pena questionar a razão disso e buscar entender o cenário e as tendências para essas escolas.

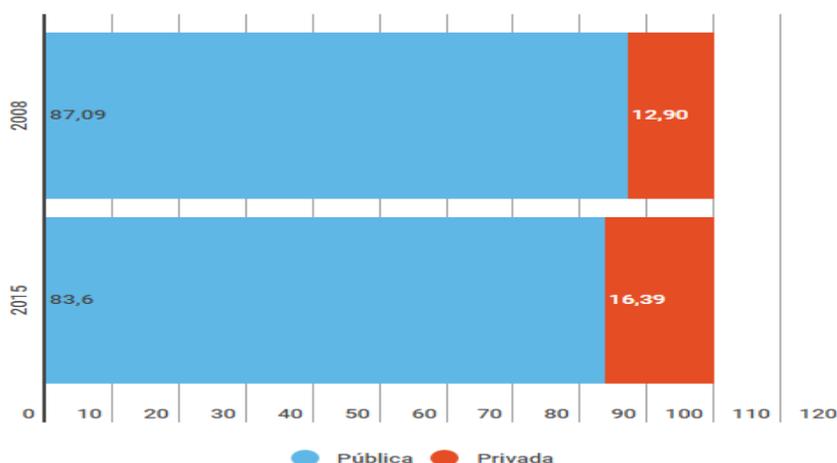
A seguir, pretendo fazer uma reflexão sobre o percentual de matrículas correspondentes à cada categoria da privada e pública no RS.

Ano	Educação Básica do RS												
	Total geral	Privada										Pública	%
		Total	%	Particular	%	Comunitária	%	Confessional	%	Filantrópica	%		
2008	2.644.570	341.196	12,9	135.645	5,12	27.236	1,02	13.086	0,49	165229	6,24	2.303.374	87,1
2015	2.671.802	438.020	16,39	220.646	8,25	29.221	1,09	7.519	0,28	180.634	6,07	2.233.782	83,6
□ % 2008/2015	1,03	25,45		62,66		7,29		-42,54		9,26		-3,02	

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Com o objetivo de demonstrar a mudança de 2008 até 2015, no percentual de distribuição das matrículas entre público e privado, apresento os dados da tabela 22 em gráfico.

Gráfico 17 - Total das públicas e privadas Rio Grande do Sul 2008 e 2015

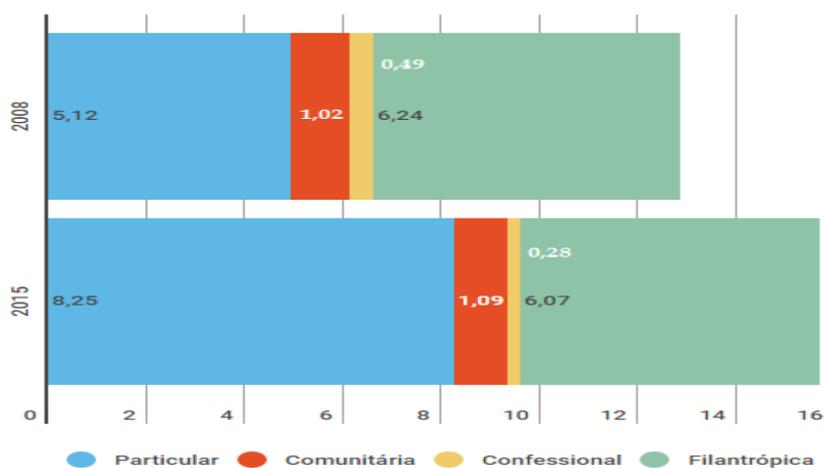


Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Como podemos observar, em 2008, as escolas públicas atendiam 87,09% das matrículas da Educação Básica, e a educação privada atendia 12,9%. Comparando com 2015, a educação pública regrediu para 83,6% e a privada avançou para 16,39%. Com isso, temos a confirmação do crescimento da iniciativa privada e o decréscimo da educação pública rio-grandense.

Além da preocupação com a educação pública, que está regredindo em números de matrículas, é necessário destacar o modo como se distribui esses números das matrículas na educação privada. Fazemos isso para demonstrar o contexto das escolas humanistas, especificamente, as confessionais, comunitárias e filantrópicas que se identificam com o caso das escolas da Rede ND. A educação privada, em 2008, atendia 12,9% das matrículas distribuídas nas categorias particular, comunitária, confessional e filantrópica. No gráfico seguinte, apresentamos o percentual de distribuição dessas matrículas:

Gráfico 18 - Categorias da escola privada em percentual 2008 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Como podemos observar, as escolas privadas particulares aumentaram de 5,12% para 8,25% o percentual de matrículas em relação ao total de matrículas do RS, sendo um número considerado menor do que a média nacional⁷. As escolas comunitárias eram responsáveis por 1,02% das matrículas gaúchas de 2008; em 2015, registraram um pequeno aumento, passando para 1,09%. O percentual geral de atendimento é maior do que a média nacional⁸, porém cresceu, enquanto a nacional baixou.

As escolas confessionais atenderam, em 2015, 0,28% das matrículas gaúchas. Em 2008, 0,49%. Esses números ainda são maiores do que o percentual das confessionais no Brasil⁹. Qual seria a razão dessa queda? Esta pergunta pode estar relacionada ao fato de que a maioria das escolas confessionais sejam filantrópicas? Talvez a resposta esteja, sim, relacionada a isso, pois o censo escolar é apresentado com opção de identificação como filantrópica, confessional, comunitária e partícula, e a escola deve se cadastrar em uma das opções. Pesquisei como as escolas Notre Dame se identificam e, apesar de serem confessionais, se identificam como filantrópicas. O mesmo pode estar acontecendo com outras instituições idênticas. As escolas filantrópicas do RS, em 2008, eram responsáveis por 6,24% das matrículas gaúchas; em 2015, baixaram para 6,07%. Apesar de ser uma média menor do que a nacional¹⁰, a diferença, também, está no fato de registrar decréscimo. Estabelecendo correlação com o percentual e os

⁷ As escolas particulares, no Brasil, em 2008, atendiam 9,72% das matrículas da Educação Básica nacional. Em 2015, aumentaram para 13,25%.

⁸ Comunitárias nacional, em 2008, corresponderam a 0,45% das matrículas nacionais na Educação Básica. Em 2005, registrou 0,43%.

⁹ Confessionais do Brasil atendiam 0,22% das matrículas em 2008. Baixou para 0,16% em 2015.

¹⁰ As filantrópicas eram, em 2008, responsáveis por 2,82% das matrículas. Em 2015, passaram para 3,06%.

números de matrículas das escolas particulares, observa-se que a diferença pode ser explicada pelo aumento relacionado a essa categoria.

A seguir, apresento tabela com as matrículas das particulares e soma do número das outras três categorias das privadas (comunitária, confessional e filantrópica) do RS:

Tabela 23 - Escolas Privadas: particular e outras categorias RS 2008 e 2015

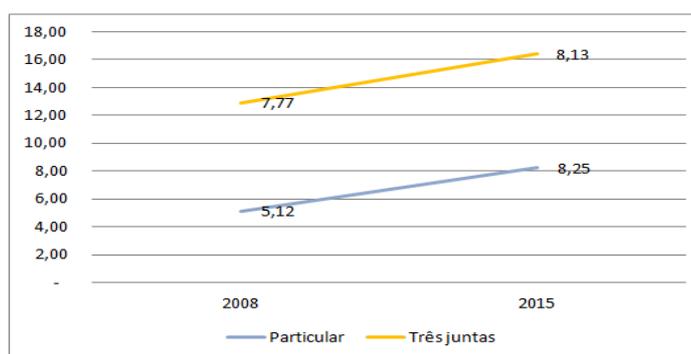
Educação Básica do RS							
Ano	Total geral	Privada					
		Total	%	Particular	%	Três juntas	%
2.008	2.644.570	341.196	12,9	135.645	5,12	205.551	7,77
2.015	2.671.802	438.020	16,39	220.646	8,25	217.374	8,13
□ %2008/2015	1,03	25,45				5,75	

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

É importante destacar que, conforme esses dados, em 2008, as escolas particulares, no RS, tinham menos alunos do que as outras três categorias juntas, eram 135. Nas escolas particulares, eram 645 alunos matriculados para 205.551 nas outras três categorias. Em 2015, as escolas particulares passaram para 220.646 alunos e, as outras categorias privadas juntas, tinham 217.374 alunos.

Para favorecer esta análise, apresento um gráfico com o percentual comparativo das categorias referidas:

Gráfico 19 - Particular e outras categorias RS 2008 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Com esse gráfico, fica mais evidente o crescimento das particulares e das outras categorias (comunitária, confessional e filantrópicas). Porém, o avanço das instituições particulares no percentual geral de matrículas chama muito a atenção e precisa ser refletido,

sem esquecer o de decréscimo das públicas, conforme já abordados. Destaco que o crescimento das escolas particulares foi bem mais acentuado. As escolas chamadas de humanistas (comunitárias, confessionais e filantrópicas) perderam muito espaço no percentual. Ressalto que, diferente dos outros estados, a Rede Notre Dame cresceu 48,86%. Um crescimento muito diferente no contexto das escolas humanistas e das outras escolas Notre Dame. É deste fato que emanam algumas questões centrais dessa pesquisa.

5.2.4 A Rede Notre Dame neste Contexto

Para tanto, destaco algumas observações realizadas a partir do conjunto dos dados da tabela de matrículas na Educação Básica de 2008 e 2015, nos estados onde a rede ND mantém escolas. Comparando estas informações, conclui-se que:

- a) o total geral de matrículas teve aumento na maioria dos estados. O único que diminuiu foi o RJ com -6,35% na variação;
- b) a educação pública reduziu suas matrículas em todos os estados. A redução maior foi no RJ, com -16% de variação;
- c) a educação privada cresceu significativamente em todos os estados. A menor variação foi de 24,14% no DF, e a maior foi de 32,46% em SP;
- d) da dependência administrativa privada, a categoria que mais cresceu foi a particular. O maior aumento foi de 62,66% no RS, e o menor foi de 27,48% no DF.
- e) as escolas comunitárias caíram -79,57% no DF, e no RJ -17,28%. Em SP, aumentaram 96,18%, e no RS 7,29%; as confessionais cresceram 41,47% no DF. Nos outros estados, caíram muito, inclusive no RS, - 42,54;
- f) as filantrópicas só caíram no RJ. Nos outros estados, cresceram;
- g) a soma das categorias humanistas (comunitária, confessional e filantrópica), foi negativa somente no RJ. Em SP, registrou o maior aumento, 38,92%;
- h) o Estado do RJ, em relação aos estados analisados, é o que tem mais resultados negativos. Só aumentaram matrículas nas federais (14,28%), nas municipais (0,42%) e na privada (categoria particular com 31, 61%);
- i) em todos os estados fica evidente o avanço da iniciativa privada mercantil;
- j) as escolas ND decaíram em todos os estados: DF (-32,44%), RJ (-3,86%) e SP (-22,14%). O único estado que demonstra um crescimento é o RS, com 48,86% de aumento nos anos de 2008 a 2015.

Seria possível continuar a análise desses números e, com certeza, encontraríamos muitas outras questões importantes para estudo e aprofundamento. Porém, temos a necessidade de avançar em relação ao foco da pesquisa atual.

Diante de todas essas constatações já citadas, apresento microdados do Censo Escolar relativos aos municípios de atuação da Rede Notre Dame no RS. Esses números serão apresentados alinhados com os dados da Rede Notre Dame, no mesmo período, 2008, 2014 e 2015. A escolha desse período temporal se dá por pelo menos três questões: 1) a complexidade para quem não é da área das estatísticas, para acessar mais anos dos microdados e abrangência dessa pesquisa; 2) a busca para estabelecer uma unidade entre os dados e análises já feitas a partir dos microdados (2008, 2014 e 2015); 3) adaptação aos microdados disponibilizados (até julho, o INEP só disponibilizou dados de 2015, por isso desconsidero os dados ND 2016). Como já foi observado nas análises anteriores, com microdados dos estados federativos de atuação da Rede ND, de 2008 a 2015, o único estado que a Rede ND cresceu foi no RS. O crescimento foi acima da média das privadas juntas e, muito acima, das três categorias de escolas com perfil mais idêntico ao das escolas ND. Porém, a categoria das escolas particulares cresceu bem mais. A seguir trataremos dos microdados de Carazinho e Passo Fundo.

Para a efetivação desta pesquisa nos microdados do censo escolar, utilizei como filtros as mesmas variáveis citadas anteriormente, acrescentando o código dos dois municípios: 4314100 para Passo Fundo e 4304705 para Carazinho. Considerando que estes dois municípios são espaços geográficos das escolas escolhidas como espaço empírico para a análise dos dados, farei uma análise mais detalhada do número de matrículas locais. A análise será relacionando os números de 2008, 2014 e 2015.

5.2.4.1 Rede ND em Passo Fundo

A seguir apresento a tabela com dados de Passo Fundo, RS:

Tabela 24 - Matrículas Passo Fundo 2008, 2014 e 2015

Matrículas/Município ND		Passo Fundo					
Ano		2008	2014	%2008/14	2015	%2014/15	%2008/15
TP_CATEGORIA_ ESCOLA_PRIVAD A	1 Particular	3103	3503	12,89	3366	-3,91	8,48
	2 Comunitária	0	752	0	880	17,02	0
	3 Confessional	105	102	-2,86	109	6,86	3,81

	4 Filantrópica	5119	6376	24,56	6857	7,54	31,26
	Priv. 2,3 e 4	5224	7230	38,4	7846	8,52	50,19
	Total públicas	36630	38839	6,03	35378	-8,91	-3,42
TP_DEPENDENCI A	1 Federal	225	346	53,78	439	-2,02	95,11
	2 Estadual	22316	19777	-11,38	18917	-4,35	-15,23
	3 Municipal	14089	18716	32,84	16022	-14,39	13,72
	4 Privada	8327	10733	28,89	11212	4,46	34,65
	Total geral	44957	49572	10,27	46590	-6,02	3,63
	Notre Dame	1966	2579	31,18	2674	3,68	36,01

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Analisando a tabela 24, observa-se que o número geral de matrículas de 2008 até 2014 aumentou – 4.615 alunos matriculados. Porém, de 2014 até 2015, diminuíram 2.982 alunos. De modo geral, de 2008 até 2015 o aumento de alunos ficou em 1.633 matrículas.

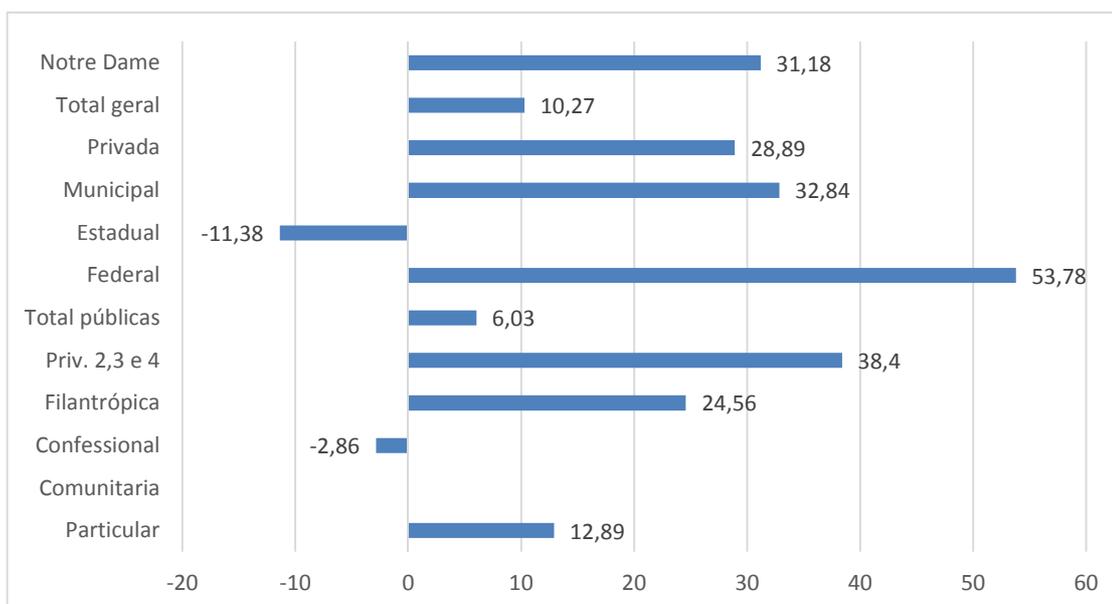
Nesse contexto de matrículas, as escolas públicas, de 2008 a 2014, aumentaram 2.209 alunos; de 2014 até 2015, baixaram 3.452 matrículas. Comparando 2008 até 2015, a queda fica em -1.252 matrículas. Nas escolas privadas de Passo Fundo, a realidade é bem diferente da pública: no ano de 2008 até 2014, aumentaram 2.406 alunos; de 2014 até 2015, aumentaram 479 alunos. Comparando 2008 com 2015, o aumento é de 2885 matrículas.

Analisando as categorias específicas de cada dependência administrativa (pública e privada), destaca-se que, das escolas privadas, o aumento maior está nas filantrópicas. As instituições particulares tiveram aumento de 2008 até 2014, em 2015 diminuíram as matrículas. Em 2008, o censo escolar não registrou matrículas nas escolas comunitárias; já em 2014, registrou 152 matrículas que, em 2015, passaram para 880 alunos. Apesar de informalmente sabermos que as escolas particulares de Passo Fundo são, em sua maioria, confessionais, o número de matrículas aparece muito reduzido, não correspondendo à realidade, essa observação confirma que as escolas confessionais estão se identificando como filantrópicas. Juntando as três categorias de escolas privadas – comunitária, confessional e filantrópica – a soma revela que, de 2008 até 2014, elas aumentaram 2.006 alunos. Em 2015, aumentaram mais 616 matrículas. No total, de 2008 até 2015, o aumento foi de 2.622 matrículas. Das categorias de escola pública, a federal é a que tem o aumento mais significativo. As matrículas nas estaduais revelaram a maior queda de Passo Fundo: foram 2.539 alunos a menos de 2008 até 2014; no censo de 2015, a diminuição continuou, enquanto as escolas municipais aumentaram de 2008 para 2014 e diminuíram de 2014 para 2015. As escolas ND, de 1966 matrículas, em 2008, foi para 2.579 em 2014, fechando 2015 com 2.674 matrículas. Um aumento de 613 alunos de 2008 até 2014 e, em 2015, mais 95 alunos matriculados. Somando de 2008 até 2015, aumentou 708 alunos.

A análise do significado desses números fica mais explícita quando olhamos para a variação percentual desses períodos apresentados na tabela. A seguir, apresento gráficos para que se possa entender melhor o contexto das matrículas de Passo Fundo.

O primeiro gráfico é de 2008 até 2014:

Gráfico 20 - Variação matrículas Passo Fundo 2008-2014

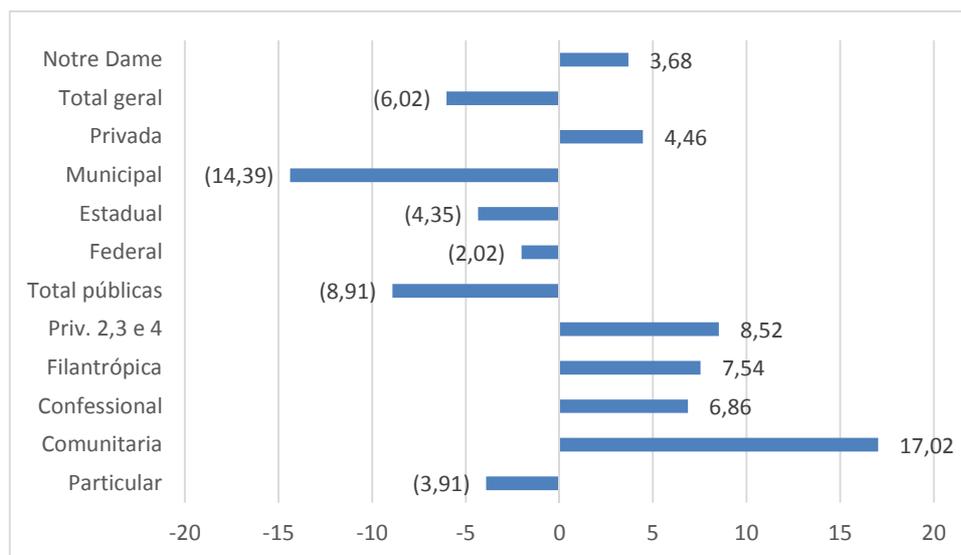


Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Observa-se que, de 2008 até 2014, diminuíram as matrículas na categoria estadual, -11,38%, e nas confessionais -2,86%. As outras categorias todas cresceram. A que mais cresceu foi a Federal, com 53,78% de aumento. Depois disso, registrou maior aumento as três categorias confessionais juntas, com 38,40% de crescimento. Em seguida, chama a atenção as matrículas das municipais com aumento de 32,84%. Nessa perspectiva, se encaixa a Rede ND com um crescimento de 31,18%. As redes privadas, enquanto dependência administrativa, tiveram aumento de 28,89%. Se comparada à dependência pública, que aumentou 6,03%, observamos o quanto o privado se diferencia do público. Continuando a análise, vemos que, enquanto as escolas confessionais decaíram, as filantrópicas cresceram 24,56%. A categoria das escolas particulares cresceu 12,89% e a comunitária, que na tabela não aparece em percentual, em 2008 não registrava matrícula e, em 2014, registrou 752 matrículas.

A seguir, apresento o gráfico de 2014 até 2015. Em seguida, faço a análise destacando as diferenças significativas.

Gráfico 21 - Matrículas Passo Fundo 2014-2015

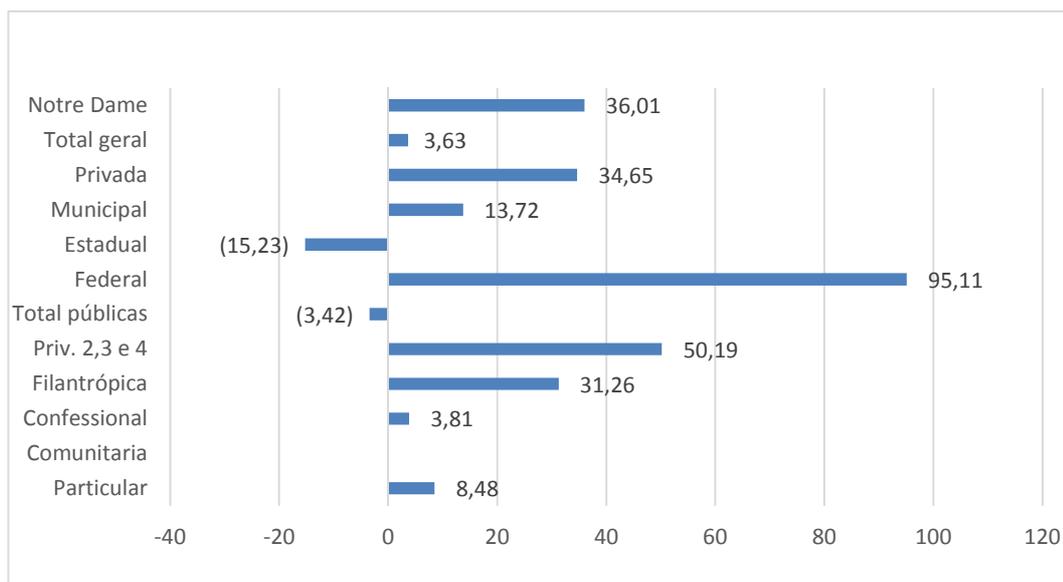


Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Observamos o gráfico, de 2014 e 2015, em que aponta mudança do cenário das matrículas com redução em diversas categorias que, até 2014, haviam crescido. Um destaque importante é a redução de -6,02% no número geral de matrículas de Passo Fundo. Isso pode ser interpretado como resultado da queda de -14,39% das matrículas municipais e -4,35% nas estaduais. As federais também diminuíram -2,02%. No total das matrículas da escola pública, temos uma queda de -8,91%. Também registrou queda significativa a categoria particular, que pertence à dependência privada, com -3,91% no número de matriculados em 2015. Já as outras categorias da privada registraram aumentos: a comunitária aumentou 17,02%, a confessional 6,86% e a filantrópica continuou crescendo com aumento de 7,54%. Estas três últimas categorias, juntas, cresceram 8,52%. A rede privada, na soma geral, ficou com alta de 4,46% e a rede ND de Passo Fundo, de 2014 para 2015, aumentou 3,68%.

No próximo gráfico, apresento a variação percentual de 2008 até 2015:

Gráfico 22 - Matrículas Passo Fundo 2008-2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Analisando o gráfico, observamos que, na soma geral dos números de 2008 até 2015, somente duas categorias ficaram em baixa: as escolas estaduais, com queda muito acentuada, -15,23% e, nesse contexto, a soma da dependência pública, que registrou -3,42% de alunos matriculados. O restante das variações ficou todas positivas: o maior aumento foi das federais com 95,11%, seguida pela soma das três privadas (comunitária, confessional e filantrópica), com 50,19% de aumento, sendo que as filantrópicas cresceram 31,26%, a confessional ficou com pequeno aumento de 3,81%. A comunitária não aparece no gráfico, pois, em 2008, não aparecia registro de matrículas no censo escolar, porém, em 2015 somou-se 880 matrículas. Se isso fosse considerado, a soma das três categorias de privadas e do total das quatro categorias da privada seria muito maior. A categoria particular aumentou 8,48%. O total das escolas privadas registrou um aumento de 34,65%. A rede ND cresceu 36,01%. Destaca-se que, em Passo Fundo, o crescimento maior foi das federais. Em relação às privadas, a categoria filantrópica teve um aumento muito significativo. As escolas ND cresceram acima de todas as outras, perdendo somente para a federal.

5.2.4.2 Rede ND em Carazinho

Conforme planejado, depois da análise dos números de PF, na próxima etapa apresento os dados das matrículas do município de Carazinho, RS. Neste município, a Rede ND tem o Colégio Notre Dame Aparecida.

Tabela 25 - Matrículas Carazinho, RS 2008, 2014 e 2015

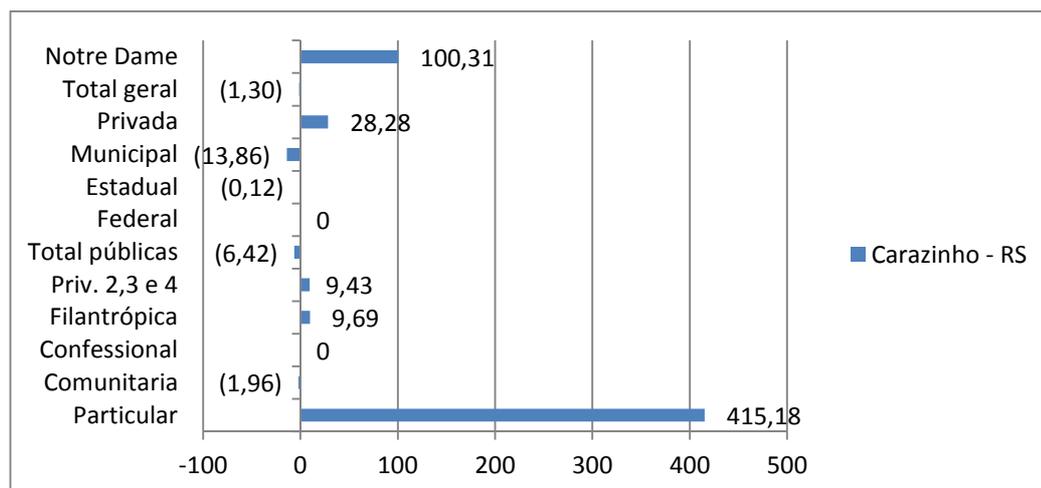
Matrículas/Município ND		Carazinho - RS					
Ano		2008	2014	%2008/14	2015	%2014/15	%2008/15
TP_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA	1 Particular	112	577	415,18	630	9,19	462,50
	2 Comunitária	51	50	-1,96	47	-6,00	-6,00
	3 Confessional	0	0	0	0	0	0
	4 Filantrópica	2249	2467	9,69	2487	0,81	10,58
	Priv. 2,3 e 4	2300	2517	9,43	2534	0,68	10,17
	Total públicas	13949	13054	-6,42	12541	-3,93	-10,09
TP_DEPENDENCIA	1 Federal	0	0	0	0	0	0
	2 Estadual	7558	7549	-0,12	7105	-45,57	- 5,99
	3 Municipal	6391	5505	-13,86	5436	-1,25	- 14,94
	4 Privada	2412	3094	28,28	3164	2,26	31,18
	Total geral	16361	16148	-1,30	15705	-2,74	- 4,01
	Notre Dame	324	649	100,31	670	3,24	106,79

Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

A partir da análise da tabela 25, destaca-se algumas questões: as escolas particulares foram as que mais aumentaram as matrículas; a educação privada de modo geral cresceu em todos os períodos apresentados na tabela; a educação pública tem queda muito acentuada em todos os períodos. Na soma geral das matrículas, também se identifica queda acentuada nas matrículas. O Colégio ND Aparecida que em 2008 tinha 324 alunos, em 2014 aumentou 325 alunos. No ano de 2015, registrou o aumento de mais 21 matrículas.

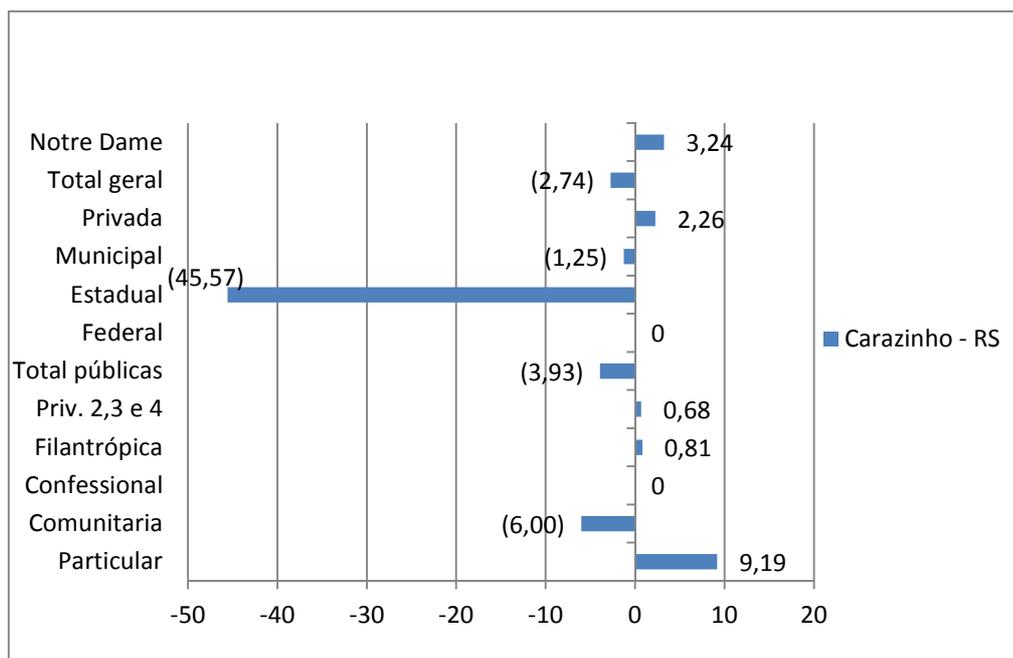
Para esclarecer melhor o significado dos números apresentados na tabela 25, apresento em gráfico a variação percentual das matrículas em Carazinho, dos anos de 2008 até 2014.

Gráfico 23 - Variação matrículas Carazinho RS 2008-2014



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Destaca-se que o aumento das escolas particulares, de 2008 a 2014, conforme gráfico, significou 425,18% a mais no número de matrículas desta categoria. Outra observação importante é que é o único colégio ND que atua no município de Carazinho, cresceu 100,31% nas matrículas de 2008 para 2014. As escolas filantrópicas cresceram 9,69%; as comunitárias registraram uma queda de -1,96%. Não há registros de matrículas em escolas confessionais. A soma das três categorias privadas: comunitária, confessional e filantrópicas, resulta em 9,43% de aumento nas matrículas, e todas as escolas privadas tiveram 28,28% de crescimento. As escolas públicas baixaram 6,42%. O total geral caiu -1,30% e as municipais tiveram uma queda de -13,86%. É muito interessante observar como caíram as escolas públicas e como cresceram as privadas.

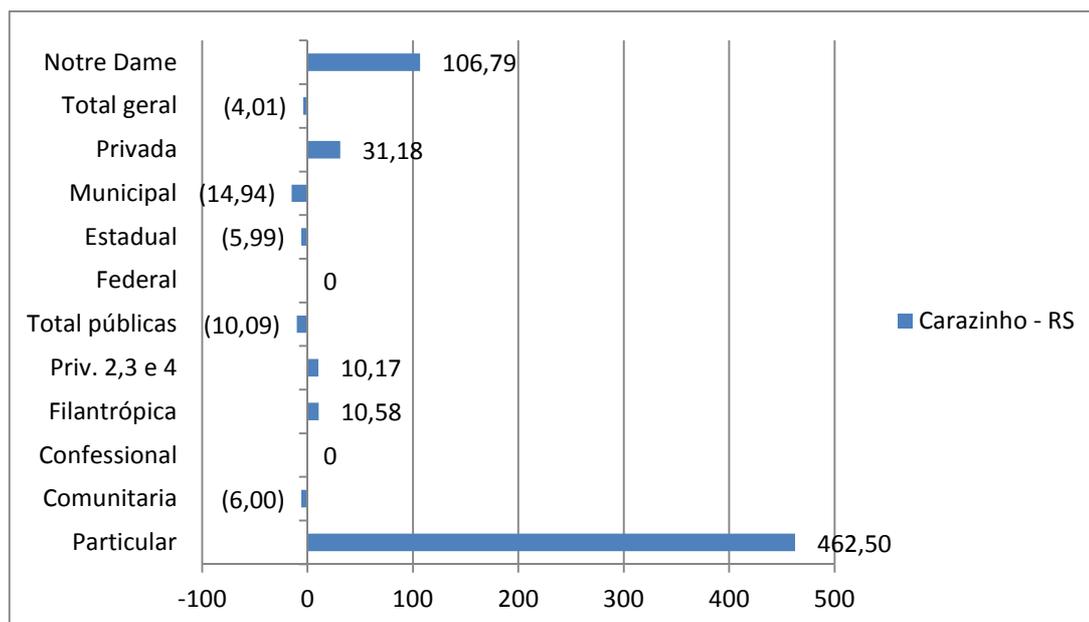


Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Comparando os números de 2014 para 2015, no gráfico, vemos escancarada a queda das escolas estaduais, 45,57%. Baixaram as matrículas, também, nas escolas comunitárias (- 6%), municipais (-1,25%) e no total geral (-2,74%). As escolas que cresceram nas matrículas de 2014 para 2015 são: particulares com 9,19% de variação percentual, e filantrópicas com 0,81%. O total geral das privadas somou aumento de 2,26%, e nisso está incluído o total das comunitárias, confessionais e filantrópicas juntas, resultando em 0,68% de crescimento. Nesse gráfico se confirma que, de 2014 para 2015, as escolas públicas continuaram a cair e as privadas a crescer. A Escola Notre Dame cresceu 3,24%.

Na continuidade apresento o gráfico comparativo das matrículas do ano 2008 com 2015:

Gráfico 25 - Matrículas Carazinho 2008 e 2015



Fonte: Elaborada pela autora com base em INEP (2016).

Analisando o gráfico acima, podemos observar que, no período de 2008 até 2015, o percentual de crescimento das escolas particulares de Carazinho foi muito alto, 462,50% na variação percentual. A Escola ND que se encaixa dentro das filantrópicas e confessionais cresceu 106,79%. As três categorias juntas – comunitárias, confessionais e filantrópicas – cresceram 10,17%, já as filantrópicas sozinhas cresceram 10,58%. A categoria comunitária caiu para -6%, e a soma das privadas ficou com 31,18% de aumento no percentual das matrículas. Observa-se, também, que a escola pública caiu, ao todo, para -10,09%. Dentro dessa dependência administrativa, estão as escolas municipais com queda para -14,94% e as estaduais, -5,99%. O total geral revela uma queda nas matrículas da Educação Básica de Carazinho, que ficou com -4,01% na variação. Chama a atenção que, nesse município, não tem registro de matrículas federais, isso porque, mesmo com todo o investimento realizado nos últimos anos nas escolas federais, Carazinho não tem nenhuma escola federal. Penso que esta seja uma questão a ser levantada: um município com influência regional, não haver investimento em escola federal, quando sabemos da sua especificidade na formação da juventude.

Finalizando essa etapa da pesquisa, com apresentação dos dados de Passo Fundo e Carazinho, volto à questão importante dessa pesquisa: o crescimento das escolas Notre Dame. Como vimos em Passo fundo, o aumento, de 2008 a 2015, ficou em 36,01 e, em Carazinho, foi de 106,79%, sendo motivo de questionamento e evocando a pergunta fundamental de nossa pesquisa: qual a razão desse crescimento diferenciado? Como vai a identidade de escola católica

ou humanista cristã nesse contexto? Conforme já citamos, a rede usa as mesmas estratégias de administração pedagógica e administrativa em toda a Rede, e muitas dessas estratégias são permeadas pelos princípios mercantis. Seria essa a razão do crescimento? Como está sustentando a identidade humanista cristã de escola católica nesse contexto? Espero refletir e até responder algumas dessas questões nos próximos capítulos.

5.3 Escolas privadas: Brasil, Rio Grande do Sul, Passo Fundo e Carazinho

Fazendo um balanço dos dados do censo escolar do INEP, especificamente no ano de 2015, constata-se que as escolas privadas brasileiras são responsáveis por 16,91% das matrículas da Educação Básica nacional. Ao todo, o Brasil possui 54.851.222 matrículas; as escolas privadas são responsáveis pela formação de 9.279.119 crianças e jovens que escolhem o ensino privado como alternativa para acessar a Educação Básica. Considerando esses números de matrículas das escolas privadas, ressaltando que elas são divididas em categorias diferentes, destaco: as escolas particulares são responsáveis por 13,25% do total de matrículas; as escolas comunitárias têm 0,43%, as confessionais 0,16% e as filantrópicas 3,06 do total das matrículas privadas. Como muitas das confessionais são, também, filantrópicas, é importante considerar a soma das duas categorias juntas. Assim, são 1.773.343 alunos que correspondem a 3,23% do total geral de matrículas que estão sob os cuidados de escolas confessionais e filantrópicas.

No Rio Grande do Sul, em 2015, as escolas privadas somaram 438.020 matrículas¹¹, isso corresponde a 16,39% do total das matrículas gaúchas. Dessas, 220.646 são de escolas particulares, o que corresponde a 8,2% de todas as matrículas gaúchas¹². Já, as escolas comunitárias têm 29.221 matrículas, 1,09% das matrículas do RS. As escolas confessionais têm 0,28%¹³ e as filantrópicas 6,76%¹⁴ das matrículas gaúchas. Somando as filantrópicas e confessionais, temos 188.153 matrículas que correspondem a 7,04% de todas as matrículas do RS.

Em Carazinho (RS), a realidade das matrículas, conforme dados do INEP, do ano de 2015, mostra que 20,14% das matrículas¹⁵ de Educação Básica são das escolas privadas. Um índice bastante significativo para a realidade nacional e estadual. Dessas matrículas, apenas 4,01%¹⁶ são de escolas particulares e o restante pertence às escolas comunitárias e filantrópicas,

¹¹ Número total de matrículas do RS 2.671.802 – escolas públicas.

¹² $220.646 \times 100 : 2.671.802 = 8,2583215373$.

¹³ 7.519 matrículas.

¹⁴ 180.634 matrículas.

¹⁵ Privadas: 3.164 matrículas. Ao todo são 15.705 matrículas no município.

¹⁶ 630 matrículas.

16,13%¹⁷. Não há registro de nenhuma matrícula nas confessionais, isso comprova aquilo que já refletimos nesse trabalho, no sentido de que as confessionais se cadastram no censo escolar como filantrópicas. Estas concentram 15,83%¹⁸ de todas as matrículas do município. É neste contexto que está inserido o Colégio Notre Dame Aparecida, com 4,26%¹⁹ de todas as matrículas do município em 2015.

No município de Passo Fundo (RS), onde se localizam três escolas Notre Dame, duas que servem de espaço empírico para essa pesquisa, os dados do INEP de 2015 confirmam que são 46.590 alunos matriculados. Destes, 24,06%²⁰ são estudantes das escolas privadas. Este percentual revela uma situação diferente dos percentuais do estado e do país: as escolas particulares detêm apenas 7,22%²¹ das matrículas; as matrículas das comunitárias somam 1,88%²²; as escolas confessionais e filantrópicas juntas somam 14,95%²³ dos estudantes do município. Neste contexto, as escolas Notre Dame se inserem com o percentual de 5,73%²⁴ do total de alunos do município. As escolas privadas do RS estão com mais alunos do que as privadas do Brasil. Outro aspecto muito forte é a diferença das confessionais e filantrópicas do RS, que têm 7,04% das matrículas contra 3,23% no país. Em Carazinho, ainda que não se registre confessionais, somente filantrópicas, esta diferença fica mais acentuada: 15,83%. Em Passo Fundo, as filantrópicas e confessionais têm 14,95%.

Ao finalizar este capítulo ressalto que o cenário das matrículas da educação básica brasileira reflete claramente os efeitos das políticas públicas educacionais mercantilistas. Os microdados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), trazem indicadores provocativos no sentido de repensar melhor esta realidade nova. Com o crescimento da educação privada, na categoria administrativa particular, confirma-se que a educação básica está sendo privatizada, negociada com a finalidade não condizente com o que deveria enquanto serviço à população. O avanço da privatização do ensino básico diminui as oportunidades e o acesso gratuito ao ensino de qualidade para todos. Com isto aparece claramente a desvalorização da educação humanista e abre-se espaço para uma educação elitista, voltada para a meritocracia e a serviço do mercado.

¹⁷ 2.534 matrículas.

¹⁸ 2.487 alunos.

¹⁹ 670 matrículas.

²⁰ 11.212 alunos.

²¹ 3.366 alunos.

²² 880 alunos.

²³ 6.966 alunos

²⁴ 2.674 estudantes.

6 IDENTIDADE, PRINCÍPIOS, HUMANISMO E CRISTIANISMO – ESCOLAS CATÓLICAS

Como estou me propondo a investigar sobre a questão da identidade humanista cristã, no contexto das políticas educacionais mercantis, se faz necessário esclarecer o que se entende por identidade e humanismo cristão – que pressupostos estão implícitos nestas expressões ou categorias. Neste capítulo, aprofundaremos o conceito identidade: identidade institucional e princípios. Na sequência da reflexão, trago ponderações sobre: humanismo e suas diferentes concepções históricas; o humanismo em Jacques Maritain; a educação cristã e sua problemática e perspectiva; princípios das escolas humanistas cristãs; humanismo e a educação católica; a educação confessional católica e a orientação da igreja; desafios da escola católica; a escola católica e o humanismo cristão na América Latina; o futuro da educação católica e educação confessional católica e a sustentabilidade.

6.1 Identidade: identidade institucional

Para estabelecer um entendimento comum e contextualizar o termo identidade no contexto dessa pesquisa, destaco que, conforme Ferreira (2009), esta é uma palavra derivada do latim *identitate*, que é qualidade daquilo que é perfeitamente igual. Também, pode ser caracterizado como identidade “[...] um conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc. [...]”. É também compreendido no “[...] aspecto coletivo de um conjunto de características pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido”. (IDENTIDADE..., 2009, p. 1066).

Estabelecendo um diálogo interpretativo com esse conceito apresentado por Ferreira (2009), é importante destacar a perspectiva dinâmica implícita, já que o autor fala de caracteres comuns e exclusivos e cita caracteres mutáveis como idade, estado, profissão e outros aspectos que podem variar ao longo da vida. A partir disso, já é possível assumir o fato de que a identidade não é algo compreendido como estático, mas, sim, em movimento constitutivo permanente. Quando faz referência ao termo no aspecto coletivo, o autor destaca que se trata de um conjunto de características que permitem, por si mesmas, o reconhecimento. Isso remete a pensar que, ainda que em constante mutação, tem algo de definitivo e reconhecível e, se é um conjunto de características, abre-se para a relação supondo reciprocidade e alteridade para que haja o conhecimento ou reconhecimento próprio do grupo ou instituição. (FERREIRA, 2009).

Para continuar o aprofundamento deste conceito, apresento, também, a concepção de identidade defendida por alguns autores com visão mais ligada à psicologia e, principalmente, à sociologia.

Conforme o autor Ciampa, a identidade é entendida como algo mutável, em constante transformação: “Identidade é metamorfose, e metamorfose é vida.” (CIAMPA, 1994a, p. 128). Ela é um resultado provisório da intersecção entre a história de vida do indivíduo, seu contexto histórico e social, e seus projetos. Tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura. Porém, a experiência pessoal influenciada pela cultura é determinante na construção identitária. As diferentes estruturas das experiências pessoais resultam em diferentes modos de produção identitária. Portanto, a identidade é a articulação entre igualdade e diferença. (CIAMPAA, 1994).

Ciampa (1994a) defende, ainda, que a constituição da identidade se dá em um processo dialético que permite desvelar seu caráter de metamorfose. Esse processo ocorre a partir de práticas sociais específicas e cria motivos e vontades em um ativo processo para se referir aos aspectos de um mundo partilhado intersubjetivamente. Nesse sentido, identificar-se pode significar tornar-se igual ao outro, fazer de duas ou mais coisas uma só, confundir o que é seu com o do alheio. Assim, teríamos a igualdade e a diferença em um mesmo espaço de tempo. (CIAMPA, 1994a). Serve como exemplo o próprio nome e sobrenome. Ao mesmo tempo em que se é diferente, se usa ou se pertence à uma identidade dada, comum, do outro. O nome funciona como elemento que confirma e autentica nossa identidade. Ao nome, é somado um sobrenome que fornece mais informações sobre o que somos, situa-nos dentro da família a qual pertencemos, no universo do qual fazemos parte. A forma singular do nome e, ao mesmo tempo, a simbiose provocada por nosso nome completo (com sobrenome), ajudam a formar a identidade (FERRARI, 2006), isso referindo-nos à identidade individual. Porém, é aplicável, a identidade coletiva ou institucional. Por exemplo, um funcionário ou membro de determinada instituição não é igual ao outro colega pertencente à mesma instituição. São indivíduos com identidade pessoal diferente. Porém, carregam a marca ou a pertença a determinada instituição e, portanto, tem algo maior do que sua marca individual. Este pertencimento institucional, na perspectiva dinâmica ou de *metamorfose* (CIAMPA, 1994a) é o que constitui a identidade pessoal, correspondente à identidade institucional que, também, é dialética.

Para complementar o diálogo, destaco Dubar (1997), afirmando que identidade é o resultado do processo de socialização que compreende o cruzamento de processos relacionais e biográficos. A identidade para si não se separa da identidade para o outro, estabelecendo uma correção entre um e outro, numa perspectiva de reciprocidade e alteridade que permite o

reconhecimento. O autor afirma que “[...] a identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável”. (DUBAR, 1997, p. 104). Assim, essa identidade não é simplesmente “dada”, mas também uma construção que remete a ações de agentes ativos capazes de justificar suas práticas e dar coerência às suas escolhas. (DUBAR, 1991).

A partir dessa perspectiva, se pode afirmar que identidade vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra. Pois a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis. As várias identidades assumidas resultam num movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (o que os outros dizem ao sujeito que ele é, e o que seriam identidades virtuais) e os atos de pertença (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas). Assim, enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença corresponde à identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades. (DUBAR, 1997).

Desse modo, segundo Faria e Sousa (2011), a constituição das formas identitárias se dão a partir de dois processos: o relacional e o biográfico. O relacional “diz respeito a identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico”. No caso do biográfico, “[...] ele corresponde à identidade para si, cujas transações são mais objetivas, e compreende as identidades herdadas e identidade visada”. Assim, “[...] os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades”. Por causa disso, a “[...] identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade”. (FARIA; SOUSA, 2011, p. 37). Chama a atenção que, nesse processo, a dualidade relacional e biográfica marca a identidade social e a base para a análise sociológica da identidade, que se dá a partir da dialética estabelecida entre os dois processos. Tomando essas afirmações sobre a constituição identitária dos sujeitos, podemos refletir sobre identidade institucional, pois essa não foge ao mesmo processo, porém, em uma dimensão mais específica, envolve essa interação, dinâmica, cultural e é marcada pela dualidade que se dá entre os processos e a dialética estabelecida entre o relacional e o biográfico. Isso se identifica, inclusive, com o que diz o próprio Ciampa (1987), no sentido de que, a identidade tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura.

Portanto, quando nos referimos a identidade, nesse trabalho, defendemos que ela é um processo continuado que se encaixa à abordagem teórica dos autores citados. Assim, ela se dá em movimento constitutivo e permanente, se dá a partir dos fenômenos, numa relação dialética

que envolve relações e é passível de questionamentos e inesgotável na sua subjetividade, porém com caracteres próprios e exclusivos de uma instituição específica: tem um nome, um tempo de história, um conjunto de elementos objetivos ou tangíveis, um perfil diferenciado, valores próprios com uma combinação exclusiva, uma trajetória única, elementos limitadores e qualidades, impressões e marcas que lhe conferem um conjunto de características, pelas quais algo é definitivamente reconhecível, ou conhecido e está em movimento constante.

Concluindo esse estudo para fundamentar o significado do termo identidade, neste trabalho, é preciso registrar que há outros estudos, inclusive, no campo do pós-estruturalismo que tratam da questão da identidade. Porém, a abordagem desses autores¹ não é o que se pretende para este trabalho.

6.1.1 Assumindo o Termo Identidade Institucional

Considerando a perspectiva dialética do termo identidade e sua especificidade e complexidade apresentada, podemos inferir que a identidade institucional é a expressão que confere personalidade e traduz o que se considera ideal para a instituição, representada nas concepções de si mesma, seus valores e razão de ser, bem como perspectivas em relação à sua missão e visão de futuro. Pois, conforme refletimos a partir de Ciampa (1994b) e Dubar (1997), o processo de construção da identidade acontece por meio do processo de identificação e que envolve processo dinâmico. É o resultado do processo de socialização que compreende o cruzamento de processos relacionais e biográficos. Como se dá esse processo de identificação? Entre as respostas, destaco a seguinte citação: “Identificação é um processo psicológico pelo qual o indivíduo assimila um aspecto, um atributo do outro e se transforma total ou parcialmente segundo o modelo desta pessoa”. (LAPLANCHE; PONTALIS, 1988, p. 295).

A partir dessa argumentação, podemos inferir que um indivíduo precisa do outro ou de outros para a transformação. Assim, as pessoas encontram-se interligadas, de modo que um não se constitui sem o outro. Assim, podemos afirmar que estamos todos em movimento constante no decorrer da vida. Pois, a identidade é uma totalidade contraditória, mutável, formada por múltiplas combinações, que se alteram devido ao trabalho da cultura, ou espontaneamente, ao longo da vida de cada sujeito. Enquanto algo que deriva da existência concreta dos indivíduos, a identidade é instituída a partir de múltiplas determinações e papéis sociais que “[...] refletem

¹ Nesse sentido, nos referimos a Maffesoli (2007), Bauman (2001), Castells (1999) e outros autores que respeitamos.

a estrutura social ao mesmo tempo em que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando” (CIAMPA, 1994b, p. 67).

Tendo presente os elementos teóricos apresentados acima, podemos inferir que, da mesma forma que se constitui a identidade pessoal dos indivíduos, a identidade institucional é caracterizada por um conjunto de elementos com múltiplas determinações e papéis sociais. Está em constante processo e é constituída por um conjunto que envolve a história, os valores, as memórias e tradições, a realidade e a perspectiva de futuro que, através dos valores, missão e visão se manifesta na prática cotidiana conferindo sentidos coletivos. Portanto, a identidade institucional é composta por uma complexidade processual. A ideia da identidade como processo dinâmico, não estático e portadora de certa provisoriedade dependente do contexto, das relações provindas dos sujeitos nas suas diferenças. (CIAMPA, 1994a). Isso quer dizer que ela não é estática, precisa de cuidado, zelo e análise continuada para saber de sua coerência mínima com o simbólico e real, coletivo e individual que garante uma marca identitária forte, embora, muito provisória e adequada ao presente constitutivo. Esta marca forte de que falamos é, especificamente, o conjunto de elementos constitutivos e reconhecíveis de uma identidade institucional. Ao mesmo tempo que, esta marca identitária tem vincos fortes constitutivos de um processo dinâmico, ela também é portadora de fragilidade. Conforme o contexto e as escolhas dos indivíduos, ocorrem impactos que podem assegurar a identidade ou fragmentar, deturpar ou desconstituir e, inclusive, dar origem a outras identidades que não correspondem à matriz primeira. Isso tem a ver com princípios inerentes à identidade que precisam ser preservados, porém dinamizados conforme o contexto e a necessidade temporal. Portanto, identidade supõe princípios. É preciso cultivar a coerência de forma dinâmica para garantir que, na provisoriedade constitutiva, se sustente a identidade como tal.

Queremos afirmar com isso que é justamente pela fragilidade inerente ao processo de constituição dinâmica e dialética da identidade como tal, que se faz necessária a atenção para com o processo identitário (não estático e determinado por si), os fatos que constituem a base para sustentabilidade do processo de identidade institucional. Pois, ela se dá como processo dinâmico que conjuga passado, presente e futuro; faz-se enquanto atividade continuada e *historicizada* no dia a dia relacional. Como esta pesquisa está relacionada à educação, trago presente a relação da compreensão de identidade com o processo educativo. Destaco afirmações de Cortés Soriano (2016), que aborda o papel da educação² na construção da identidade dos indivíduos. Segundo o autor, a chave para o processo de identidade se fundamentou, por muito

² “Una de tarea que toda educación debe llevar a cabo es la de apoyar la construcción de la identidad de las personas.” (CORTÉS SORIANO, 2016, p. 29).

tempo, na identificação com o outro (imitação; modelos). Atualmente, ultrapassamos o paradigma imitação e identificação. A identidade se caracteriza pela experimentação. Passamos da identidade por imitação e identificação para a identidade a partir da experimentação. Assim, é a experiência pessoal que define a validade das ofertas de sentidos e decide a configuração final do “eu” subjetivo. A tarefa educativa é de apoiar a construção da identidade pessoal. Esse apoio deve acontecer a partir de mapeamentos e descrição de elementos da interioridade constituinte de cada um e de ofertas de itinerários educativos que permitam aos alunos viver com intensidade todos e cada um dos elementos de sua riqueza interior. Essas vivências devem promover um diálogo interior que ajude a ultrapassar o binômio do “estou bem” ou “estou mal”. Para tanto, é preciso ensinar os alunos a nomear com exatidão e rigor as realidades de sua vida interior e acompanhá-los no diálogo que ele mesmo estabelece com cada realidade do próprio interior, mostrando que ele pode sair fortalecido através de uma identidade sadia, coerente, fecunda e feliz quando se abre “[...] a lo otro y al otro”. (CORTÉS SORIANO, 2016, p. 29). Portanto, a identidade aberta para o outro e aos outros é um caminho para a construção da felicidade identitária. (CORTÉS SORIANO, 2016).

Esse processo de construção identitária, segundo o autor, convive com um fenômeno crescente, fruto também da globalização cultural baseadas nas novas possibilidades da tecnologia: as intensas vivências que temos com a diversidade. A diversidade sempre existiu, porém, atualmente ela é mais próxima. Essas realidades diferentes estão mais perto do nunca, de modo que manter identidades³ neste contexto é uma tarefa árdua. Por isso, é preciso que os indivíduos sejam fortes e vivam sua identidade de maneira intensa e prazerosa. A escola precisa ter presente que educar para a construção de identidade, num contexto de diversidade, na perspectiva de Cortés Soriano (2016), requer três intenções: transitar da tolerância passiva para o encontro ativo; educar para o diálogo racional; educar para enfrentar a complexidade. (CORTÉS SORIANO, 2016).

6.1.2 Identidade: fidelidade criativa

Considerando a especificidade da Rede Notre Dame, o conceito de identidade na perspectiva que estamos abordando, também, pode ser entendido como “fidelidade criativa”. A *fidelidade criativa* tem sua origem no documento pontifício denominado Exortação Apostólica Pós-sinodal *vita Consecrata*, publicado em 1996, pelo Papa João Paulo II. Um dos fios

³ Neste sentido poderíamos refletir a questão da identidade religiosa.

condutores desta exortação do Papa é o convite para que os Institutos (os religiosos, padres e freiras que pertencem a institutos) possam “repropor corajosamente o espírito de iniciativa, a criatividade e a santidade dos fundadores e fundadoras, como resposta aos sinais dos tempos visíveis no mundo de hoje”. (JOÃO PAULO II, 1996, nº 37). Esse desafio supõe revisitar os princípios identitários e atualizá-los conforme necessidade dos tempos. Essa revisita não se dá no isolamento, mas na perseverante relação cotidiana “[...] através das dificuldades materiais e espirituais que marcam as vicissitudes diárias.” Este é um “[...] apelo a conseguir a competência no próprio trabalho e a cultivar uma fidelidade dinâmica à própria missão, adaptando, quando for necessário, as suas formas às novas situações e às várias necessidades.” (JOÃO PAULO II, 1996, nº 37).

Conforme podemos perceber, embora estes escritos sejam direcionados às instituições religiosas católicas, eles trazem à luz elementos que podem ser aplicados em situações que transcendem os institutos. Desafiam para uma fidelidade ativa, dialética, aberta às mudanças e releituras inovadoras. Nesse sentido, as normas, os princípios, as orientações do passado devem ser revisitadas e reinterpretadas através das relações com as demandas cotidianas. A fidelidade dinâmica é base para a própria razão de ser e existir dos institutos. No caso da rede Notre Dame, a *fidelidade criativa* institucional perpassa todos esses elementos citados. A fidelidade só é possível e faz sentido se for aliada à criatividade permanente. Em tempos de mercantilismo manter a identidade significa assumir a *fidelidade criativa*. É nesta perspectiva dinâmica e dialética que acontece a relação com o conceito de identidade assumido para este trabalho. Desse modo, abordar a identidade Notre Dame é tratar dessa fidelidade criativa que proposta pelo Papa João Paulo II, a todos os institutos de Vida Consagrada, que as irmãs de Notre Dame, também, são convidadas a assumir. Ao estudarmos como se articula essa identidade, estaremos atentos a esses elementos constitutivos que podem agregar contribuições em relação ao sentido e razão das instituições confessionais católicas.

Creio que, com os argumentos e teóricos apresentados até aqui, o leitor tem elementos para entender a perspectiva de abordagem presente nos termos utilizados neste trabalho, pois as categorias identidade institucional Notre Dame e identidade humanista cristã passam por esta concepção apresentada. Portanto, ao fazer referência à identidade ou princípio identitário institucional Notre Dame, estarei me referindo a algo dinâmico, criativo, em processo, que traz na memória a história, conjugada com a trajetória atual, a visão de futuro no presente, sujeito às interações cotidianas. Para que não haja dúvida, argumento, inclusive, o que significa o termo *princípio*.

6.1.3 Sobre o Conceito ou Categoria: Princípios

Os princípios institucionais são implícitos na identidade. Ao apresentar a identidade de uma instituição ou pessoa é comum expor seus princípios, razão de ser e perspectiva do ser e fazer. Para tanto, na mesma perspectiva da reflexão apresentada sobre identidade, trago, também, o esclarecimento do que se quer dizer com o termo princípio. Para obter fundamentação, busquei em diferentes dicionários e alguns autores da área jurídica.

Conforme Ferreira (2009), princípio é “[...] momento ou local ou trecho em que algo tem origem [...]”. Pode ser, ainda, “[...] causa primária; origem. Preceito, regra [...]”. Quando se refere à mesma palavra no plural, afirma que princípios são “[...] bons costumes; educação. Proposições diretoras duma arte, duma ciência”. (PRINCÍPIO, 2009, p. 1631). Para Silveira Bueno (2000), a referência para a palavra princípio aparece como “[...] momento em que alguma coisa tem origem; origem, começo; teoria, conceito; estreia; primícias; rudimentos.” (BUENO, 2000, p. 624). Segundo Houaiss, princípio é “[...] primeiro momento de uma ação ou processo; início, começo. O que serve de base a alguma coisa. É preceito, regra.” (HOUAISS, 2004, p. 596).

Considerando estes autores, tendo presente a ideia de identidade institucional, podemos inferir que o princípio de uma identidade é a base fundante ou os elementos primários, proposições inerentes à origem e à existência da instituição e que segue o processo dinâmico da mesma forma que identidade; se adaptam às transformações identitárias, porém, garantem o elo histórico e referente à forma de ser, à concepção fundamental e à esperança ou razão de ser e fazer de uma instituição. Servem de base para que a identidade se faça cotidianamente sem perder a origem e a maneira de ser própria. Essas inferências, a partir dos autores citados, encontram eco dialógico na concepção da filosofia, pois, segundo Abbagnano (1998), o termo deriva do latim *Principum* e quer dizer “ponto de partida” e “fundamento”/“causa”. Estes dois significados estão ligados na noção do próprio termo que historicamente vai se constituindo. Por exemplo: Platão usava o termo no sentido de “causa do movimento” ou de fundamento da demonstração. (ABBAGNANO, 1998, p. 792).

No dicionário filosófico, Abbagnano (1998) afirma que o primeiro a enumerar completamente significados de princípio foi Aristóteles. Conforme o autor, esses significados contemplam quase tudo o que a tradição filosófica posteriormente disse sobre princípios. A seguir apresento esses significados: 1º ponto de partida de um movimento; 2º o *melhor* ponto de partida; 3º ponto de partida efetivo de uma produção; 4º causa externa de um processo ou de um movimento; 5º o que, com a sua decisão, determina movimentos ou mudanças; 6º aquilo de

que parte um processo de conhecimento. Além dessa enumeração dos significados feita por Aristóteles, acrescentou a essa lista: explicação de que a palavra “*causa*” tem o mesmo significado de princípio, pois todas as causas são princípios. (ABBAGNANO, 1998).

Assim, a partir da reflexão sobre o que os autores citaram, assumo o conceito do termo *princípio* como momento de existência de algo, de uma ação ou processo. Ele é base, a causa primeira, proposição elementar e fundamental que serve de base à ordem de conhecimento. Podemos comparar o significado de princípio a um mandamento nuclear de um sistema; um verdadeiro alicerce dele, uma disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servindo de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico. (MELLO, 1991). Assim, os princípios são “[...] ordenações que se irradiam e imantam os sistemas de normas, são núcleos de condensações nos quais confluem valores e bens constitucionais”. (SILVA, 1996, p. 94).

Assim, concluo provisoriamente a reflexão sobre as categorias: identidade, identidade institucional e princípios. Na próxima parte, apresento reflexões sobre diferentes compreensões de humanismo a partir do autor Nogare (1977) e, em seguida, apresento o que é o *humanismo integral* a partir de Jacques Maritain. Farei isso para demonstrar diferenças que existem entre compreensões de humanismo e contextualizar o que se quer dizer com o termo humanismo cristão neste trabalho. O objetivo é aprofundar a compreensão de educação confessional católica que faz parte da identidade da Rede Notre Dame.

6.2 Humanismo e suas Diferentes Concepções Históricas

Na busca de esclarecer o que se entende por humanismo destacamos que, conforme Nogare (1977) há três sentidos para a palavra humanismo. Estes sentidos estão relacionados entre si: o primeiro é o humanismo de caráter histórico crítico; o segundo tem caráter especulativo-filosófico; e o terceiro é de caráter ético-sociológico. A seguir, explicamos melhor o sentido de cada um deles.

6.2.1 Humanismo de Caráter Histórico Crítico

O primeiro a ser apresentado é o humanismo caráter histórico crítico. Este tem suas raízes nos séculos XIII e XIV, e também se manteve como referência durante os séculos XVII e XVIII. Esse

humanismo se caracterizou pelo estudo dos grandes autores da cultura clássica, grega e romana, buscou assimilar as formas literárias e os valores humanos. (NOGARE, 1977).

6.2.2 Humanismo Filosófico

Outro sentido da palavra humanismo, segundo Nogare (1977), é o de caráter especulativo-filosófico. Nesse humanismo filosófico, pode se encaixar qualquer conjunto de princípios doutrinários referentes à origem, natureza, destino do ser humano. Isso significa dizer que, dentro desta concepção, o humanismo é qualquer doutrina que, em seu conjunto, se refira à dignidade do ser humano. Partindo dessa concepção, situando no nosso contexto, poderíamos dizer que não haveria humanismo e sim humanismos, inclusive, eles poderiam ser divergentes entre si, proliferados de forma múltipla e de difícil determinação. Nessa perspectiva, se adéquam à existência de algumas concepções diferenciadas de humanismo. Estas concepções são as seguintes:

- a) o humanismo antigo, grego e romano, que exaltavam, sobretudo, a beleza, a força, harmonia, virtude, heroísmo, gênio do ser humano;
- b) o humanismo cristão que ressalta, sobretudo, o valor do ser humano enquanto pessoa, portador do princípio da autonomia e individualidade de consciência e responsabilidade, de abertura à plenitude do ser e orientado por Deus;
- c) o humanismo moderno de Descartes, Kant, Hegel que faz da subjetividade do ser humano o ponto de partida, o centro de perspectiva e construção de toda realidade constituinte;
- d) os humanismos contemporâneos com suas diferentes concepções e reivindicações próprias para o ser humano.

Assim, diante de tantas diferenças e, até, controvérsias, o humanismo especulativo filosófico provoca questionamentos. Por causa disso, é possível aceitar a colocação de Sartre, que afirma que “[...] é humanista, filosoficamente, toda doutrina que atribui ao homem algo de característico, de específico em relação aos outros seres do universo.” (NOGARE, 1977, p. 14). Com essa equação do problema, temos critério discriminativo entre as doutrinas humanistas e anti-humanistas.

6.2.3 Humanismo Sociológico

O terceiro sentido de humanismo, que é apresentado por Nogare (1977), refere-se ao humanismo de caráter ético-sociológico. Destacamos que este se distingue por visar ir além das teorias e transformar-se em realidade, costume e convivência social. Referindo-se ao humanismo com esse caráter, o autor diz que não é fácil encontrar um ponto de vista comum:

Parece-nos que a perspectiva mais geralmente aceita (por S. Tomás, Kant, Marx, Max Scheler, etc) e mais realista e considera humanista aquela doutrina que atribui ao homem, à sua realização na sociedade e na história, o valor de fim, de forma tal que tudo esteja subordinado ao homem, considerado individual e socialmente, e que o homem nunca seja considerado como meio ou instrumento para algo fora de si. (NOGARE, 1977, p. 14).

Com isso, o humanismo ético se coloca como uma derivação do humanismo filosófico com consequências importantes. Entre elas, está a concepção de que o ser humano, sendo sempre o fim em si e nunca um meio, é por si um valor. E é nessa perspectiva que toda busca se centraliza. (NOGARE, 1977).

6.3 O Humanismo em Jacques Maritain⁴

A noção de humanismo conserva certa afinidade com a corrente naturalística⁵ do renascimento⁶ e, por outro lado, traz a noção de cristianismo, para muito pode estar associada às lembranças do jansenismo⁷ ou do puritanismo⁸, criando paradoxos que geram diferentes concepções. O debate, segundo Jacques Maritain, não se dá entre humanismo e cristianismo e sim entre as duas concepções de humanismo. Isso se explica porque uma concepção coloca o ser humano numa perspectiva de transcendência libertadora; a outra, que coloca o ser humano numa perspectiva de decadência humana, voltado para certo puritanismo, que não empodera as

⁴ Jacques Maritain, nasceu em 18 de novembro de 1882 em Paris. Viveu até 28 de abril de 1973, faleceu em Tolosa. Filósofo e diplomata francês. Certamente o mais importante pensador católico do século XX, principal representante do *neotomismo*.

⁵ Ideia ou crença de que não existe nada além do mundo natural. As leis naturais são as regras que regem a estrutura do universo. Isto se opõe à crença no sobrenatural ou espiritual.

⁶ Etapa histórica que predominou no ocidente entre os séculos XV e XVI. Foi um movimento cultural que marcou a fase de transição dos valores e das tradições medievais para um mundo totalmente novo. Representou, portanto, uma profunda ruptura com um modo de vida mergulhado nas sombras do fanatismo religioso, para então despertar em uma esfera materialista e antropocêntrica. (SANTANA, 2015).

⁷ Conjunto de princípios estabelecidos por Cornélio Jansênio, 1585-1638, bispo de Ipres condenado como herege pela Igreja Católica, que enfatizam a predestinação, negam o livre-arbítrio e sustentam ser a natureza humana por si só incapaz do bem.

⁸ Designa uma concepção da fé cristã desenvolvida na Inglaterra por uma comunidade de protestantes radicais depois da Reforma.

peessoas, mas o coloca numa perspectiva de subserviência e dependência da natureza finita. Interpretando melhor, podemos afirmar que essas diferentes concepções podem estar implícitas na própria linha teológica cristã. Por isso, o debate não cabe entre humanismo e cristianismo e sim no campo das concepções de humanismo. Quer dizer que humanismo integral ou humanismo “teocêntrico” é, segundo Maritain (1999), completamente diferente do que “humanismo cristão” marcado pelo naturalismo, que prosperou no século XVI, antes de Tomás de Aquino e João da Cruz. Este humanismo anterior estava mais para inumano.

É importante destacar que Tomás de Aquino e João da Cruz, defenderam um humanismo “[...] purificado pelo sangue de Cristo, o humanismo da encarnação.” (MARITAIN, 1999, p. 49). Isso quer dizer que é uma concepção marcada pela visão teocêntrica, mas impregnada de humanidade, em que a redenção, a libertação, a manifestação do divino se dá na prática e no processo de humanização, na unidade equilibrada, integral e íntegra do ser humano, que une vida ativa e contemplação. Nesse processo de unidade, coloca a vida contemplativa acima da vida ativa. (MARITAIN, 1999).

Conforme Maritain (1999), o debate que divide nossos contemporâneos obriga a escolher entre duas concepções de humanismo: uma concepção teocêntrica ou cristã, que pode ser chamado de humanismo integral e a concepção antropocêntrica, da qual o espírito do Renascimento é o primeiro responsável. Estas duas bases humanistas trazem em si paradoxos que precisam ser bem entendidos para não confundir ou generalizar as afirmações. É importante ter presente que, na concepção humanista, é legítima a valorização do homem, mas não *absolutização*, pois entende que o humanismo não apenas designa um movimento, mas também é tendência filosófica que precisa ser qualificada no sentido de que ressalta algum ideal humano.

6.3.1 O Humanismo Integral e Humanismo Cristão

Consideramos importante destacar que o conceito de humanismo integral, especificamente, por considerar este a base do humanismo cristão, fundamenta o ideal de educação humanista cristã defendido pela igreja católica. Segundo Maritain (1945), esse humanismo tem, em sua característica, o fato de considerar o homem/ser humano apoiado em uma perspectiva fundamentada no transcendente. Assim, o ser humano, no dizer dele, é aberto a essa transcendência fundante. Dentro dessa perspectiva, o mundo é tido como situação intramundana da pessoa, isto é, não como definidor absoluto do seu ser, mas como momento da sua presença no ser. O autor afirma que

[...] o humanismo tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano, e a manifestar sua grandeza original, fazendo-o participar de tudo o que, na natureza e na história [...] o possa enriquecer; suas exigências são exaustivas, levando o homem a desenvolver suas virtualidades intrínsecas, suas forças criativas e a vida da razão, se esforçando também a transformar as forças do mundo físico em instrumentos de sua liberdade. (MARITAIN, 1945, p. 298).

Isso indica uma concepção de ser humano ativo e sujeito de seu próprio processo, participante de uma coletividade maior, atuante na busca do bem comum e aberto à transcendência como valor e fundamento da existência libertadora. Nessa perspectiva, o Humanismo Maritanista apresenta quatro conceitos fundamentais: homem como pessoa, lei natural, direitos humanos e bem comum. O primeiro conceito fundamental no Humanismo de Maritain (1945) é este: o ser humano é concebido com uma dignidade humana, ou seja, é uma pessoa humana. O ser humano é pessoa, é dotado de racionalidade e vontade e de individualidade. Isso significa que ele forma um todo completo em si, uma vez que possui valores humanos e um espírito digno de respeito e liberdade. Sobre este princípio fundamental, explica Maritain (1967, p. 16):

Ao afirmar que um homem é uma pessoa, queremos significar que ele não é somente uma porção de matéria [...] O homem é um indivíduo que se sustenta e se conduz pela inteligência e pela vontade [...] Não existe apenas uma existência física, há nele uma existência mais rica e mais elevada, que o faz superexistir em conhecimento e amor.

O ser humano é um todo em si, mas é um todo aberto, que precisa viver em sociedade, pelas próprias necessidades naturais, pois, o valor da pessoa, sua liberdade, seus direitos, pertencem à ordem das coisas naturalmente sagradas.

6.4 A Educação Cristã e sua Problemática e Perspectiva

Na tarefa de contextualizar melhor a educação humanista cristã, destacamos que, para Maritain (1999), o papel da educação cristã está em promover uma educação integral, que capacite o ser humano para o enfrentamento das questões que ameaçam a humanidade, pois a superação das ameaças que desumanizam provocaria no ser humano uma sede de novo humanismo, um anseio para descobrir a integridade do homem e superar as divisões internas que provocariam o sofrimento anterior. É nessa perspectiva que entra o conceito de humanismo integral que, através da educação integral, poderá se tornar mais concreto, permitindo a superação do individualismo burguês. “O que assumirá uma importância capital para o homem de

amanhã serão as relações vitais do homem com a sociedade, isto é, não só com o ambiente social, mas também com o trabalho comum” (MARITAIN, 1999, p. 108).

A problemática da educação, segundo o autor, consiste em substituir o individualismo da idade burguesa não com o totalitarismo ou com o coletivismo da colmeia, pregado por alguns, mas com uma civilização personalística e comunitária, fundada sobre os direitos humanos e que satisfaça as aspirações e as necessidades sociais do homem. A educação precisa provocar a discórdia entre a exigência social e individual no próprio ser humano. Com isso, precisa desenvolver conjuntamente o sentido da liberdade e responsabilidade, o sentido dos direitos humanos e dos deveres humanos. Cultivar a coragem de afrontar riscos e exercitar a autoridade para o bem coletivo e, ao mesmo tempo, o respeito pela humanidade de cada indivíduo. Conjugur coletividade, o bem comum, com a individualidade pessoal. (MARITAIN, 1999).

Nesse sentido, se pode justificar a pedagogia do conflito, a educação contra cultural diante da massificação imbuída de verdades e valores individualistas pregados pelo sistema mercantil, que não mede as ações em vista do seu fim maior: a lucratividade. É nessa vertente que se pode justificar a educação humanista cristã promovida e defendida por uma corrente muito forte e oficial da Igreja católica, através das escolas confessionais brasileiras.

Referindo-se à necessidade de integração, superação do dualismo e da divisão interna e social humana, o autor diz:

A educação do futuro deve também por fim a cisão no homem, entre inspiração religiosa e atividade laica, se é verdade que um humanismo integral deva enumerar entre as principais características aquela de um esforço de santificação da exigência profana e temporal. A educação de amanhã deverá igualmente por fim a cisão entre trabalho ou atividade útil e o florescer de vida espiritual e de alegria desinteressada proporcionadas pelo conhecimento e pela beleza. (MARITAIN, 1999, p. 109).

Com esta afirmação, podemos concluir que a educação cristã, humanista integral deve superar as dicotomias, provocar a unidade entre fé e vida cotidiana, tornar evidente, nas ações, os discursos, as crenças, inclusive religiosas. Integrar fé e vida, trabalho e bem viver, dignificar a existência em vista da estética e conhecimento, permeadas pela alegria e realização coletiva e pessoal.

Continuando, encontramos o destaque em relação à democracia que perpassaria a educação no futuro. “Cada um deve trabalhar ou assumir a parte que lhe toca do peso da comunidade humana, segundo a sua capacidade. Porém, o trabalho não é um fim em si mesmo, o trabalho deve também buscar meios para a alegria, a expansão e o deleite do espírito”. (MARITAIN, 1999, p. 109).

Desta parte, destacamos a dimensão estética, prazerosa e o gozo que o trabalho, a partilha, a cidadania ideal, deveria provocar. Nada estaria acima do bem viver humano, integrado em sua humanidade e divindade, finitude e infinitude. O trabalho é um exercício produtivo de bem viver e não esgota em si a finalidade, nessa afirmação poderíamos desenvolver uma reflexão e sérios questionamentos ao que se faz do trabalho no contexto atual. Pode servir como referência para pensar, inclusive, a forma como se promove a cidadania, a capacitação e formação para o mundo do trabalho. Porém, nesse momento, nos limitamos a apontar a possibilidade.

Continuando nossa busca de afirmações que fundamentem a educação humanista cristã, destacamos os deveres que, diante da problemática e desafios apresentados, a escola cristã precisa ter presente.

Segundo o autor, “a educação cristã jamais perderá de vista o enriquecimento devido às virtudes e aos dons da graça, por meio da qual a vida eterna começa aqui na terra”. (MARITAIN, 1999, p. 109). A partir desta afirmação, se justifica o diferencial identitário que deve perpassar toda proposta pedagógica das instituições confessionais. Nessa lógica, a escola tem presente que o princípio vital do aluno é o “agente principal”, enquanto o professor ou educador é cooperante e adjuvante. Para não restringir a formação, a educação cristã não insiste somente na espiritualidade natural, mas

[...] ela baseia toda sua obra também sobre as energias vitais da graça e das três virtudes teologais: a fé, a esperança e a caridade; quando é fiel ao seu objetivo mais elevado, ela faz o homem voltar-se para à espiritualidade da graça, a uma participação à liberdade, à sabedoria, ao amor dos santos. (MARITAIN, 1999, p. 110).

A dimensão teológica que identifica a proposta pedagógica na sua finalidade está implícita nesta parte citada. Essa é a base que diferencia a finalidade da escola cristã. De uma forma ou de outra, as escolas procuram manter e não podem abrir mão disso sob o risco de se tornar uma escola comum, como tantas outras. Sem esse diferencial, não será viável e nem mesmo razoável falar em sustentabilidade diante dos novos tempos, a menos que se caracterize ou entregue ao sistema mercantil que “abocanha” marcas, estruturas e adora se passar por humanista, porém na lógica do lucro a qualquer preço.

Aliás, atualmente, vemos isso de múltiplas formas: servido de marketing e promessas de muitas redes e sistema de ensino que trabalham pautados em rankings; confundem a sociedade sobre os valores humanistas com valores mercantis pautados em lucratividade a qualquer custo, vendendo pacotes de educação com a promessa de vagas e ascensão no mundo. Essas afirmações

podem pautar uma reflexão esclarecedora no sentido de resgatar, justificar e enfrentar os embates que isso ocasiona para as escolas confessionais, comunitárias e filantrópicas?

Seguindo, é preciso destacar que, segundo Maritain (1999), a educação cristã não tem em vista fazer um ser humano naturalmente perfeito, um atleta, um herói seguro de si, que reúne todas as energias e perfeições naturais, impecáveis e imbatíveis nos esportes ou nas competições morais e intelectuais. Mas, esforça-se, sim, para desenvolver as energias e as virtudes naturais, tanto intelectuais como morais, em unidade com as virtudes infusas que a vivificam, mas confia muito mais na graça do que na natureza. E educação nessa perspectiva “[...] vê o homem tender à perfeição do amor [...]. Ela o vê rezar [...], ao mesmo tempo, sempre mais profundo e mais totalmente enamorado de Deus e unido a ele”. (MARITAIN, 1999, p. 110).

Referindo-se a essa unidade inerente à citação anterior, o autor diz que

A educação cristã não separa o amor divino do amor fraterno, e não divide o esforço para a perfeição e à salvação pessoal de um esforço sem descanso, atento à salvação espiritual e temporal do próximo. [...] qualquer seja o nível da vida humana, da condição moral do monge até aquela do poeta ou do chefe político, o cristão deve assumir riscos mais ou menos graves. (MARITAIN, 1999, p. 111).

Interessante destacar, nessa afirmação, o princípio amoroso, numa unidade que ultrapassa as dicotomias entre espiritualidade e prática cotidiana. Nessa unidade contempla a dimensão coletiva como pauta na busca da realização individual, no esforço pessoal perpassa a “salvação” do outro, a felicidade pessoal incluindo a reciprocidade com os outros. Assim, cabe o princípio de alteridade como base fraterna. A vida humana, independente do lugar profissional, social, religioso não resguarda o indivíduo de riscos inerentes à existência, à igualdade primária de sua finitude (sente dor, medo, morre) e ao sofrimento. Por isso, cabe a todos a busca e o poder de superar o sofrimento humano imposto pela natureza ou pelos homens numa cruz misericordiosa. Para mudar isso, basta aceitar livre e docilmente o amor, a cruz e o sofrimento estão presentes na vida, não há como fugir ou refugiar-se disso com resignações e/ou revoltas. A questão deve ser enfrentada na reciprocidade amorosa e fraterna, na solidariedade e luta comum.

Toda essa situação de vida, apresentada acima, começa muito cedo na vida. Não está presente somente na vida adulta e, sim, tem sua origem na infância e, por isso, a educação é entendida como processo que dura a vida inteira.

A ideia de educação cristã na sua totalidade e entendida como um processo que deve durar toda a vida, aplica-se desde cedo à criança de maneira adaptada à sua condição. E deve guiar a educação escolar, quanto à orientação geral do processo educativo e os primeiros passos, que a criança é capaz. (MARITAIN, 1999, p. 111).

Considerando o que o autor diz, entendemos que é preciso/necessário se ter métodos específicos e adequados à idade das pessoas, no caso as crianças, para fazer acontecer o processo educacional. Nessa ideia, também, podemos justificar a proteção da infância no sentido de garantir o acesso a uma educação que contemple a dimensão fraterna e a realização pessoal, pautada na busca do bem coletivo como fonte de ideal de vida e realização pessoal, isso se dá no ensino do serviço e não na exploração lucrativa. Os processos não são estanques, são, sim, contínuos e precisam adequar-se às necessidades contextuais, sem abrir mão do cuidado amoroso com a vida humana.

6.5 Princípios das Escolas Humanistas Cristãs

Considerando princípios da educação humanista fundamentada pelos autores, em específico, por Maritain (1999), destaco cinco princípios que servem de parâmetros para análises e confrontos com os princípios das escolas cristãs:

- a) o primado da pessoa sobre as coisas. O princípio de que nada é mais importante do que a vida das pessoas;
- b) a pessoa humana é uma totalidade e não se divide em dimensões separadas;
- c) o objetivo último de todas as ações humanas na vida social é a construção do bem comum;
- d) a dimensão da ética pessoal é princípio da liberdade e perpassa todas as esferas da vida (pessoal, econômica, política) e é base para construção do bem comum (progresso, justiça social);
- e) protagonismo das pessoas e das organizações como prioridade nas ações sociais e promoção do bem comum. Ao Estado, a ação subsidiária: isso quer dizer que cabe ao Estado subsidiar as ações, desde que o protagonismo dos indivíduos e das organizações seja priorizado. (RIBEIRO NETO, 2012).

Esses princípios, apresentados em uma perspectiva sociopolítica, serviram de base para a doutrina social da igreja católica e influenciaram na fundamentação de vários documentos diretivos, cunhados com finalidade de orientar os cristãos. A seguir, apresento a contribuição específica para a educação católica.

6.6 Humanismo e a Educação Católica

A partir do estudo sobre humanismo, percebi que, ao fazer referência à educação humanista, é preciso esclarecer que abordagem está inserida nesta concepção, pois existem concepções diferentes de humanismo. Nem todas as concepções admitem a perspectiva da fé cristã e, ainda que admita, nem todas as linhas teóricas que embasam a compreensão de humanismo, mesmo dentro de instituições cristãs, como a igreja católica, comungam da mesma perspectiva. É comum, dentro da própria igreja católica, haver interpretações diferentes. Muitas vezes essas interpretações geram paradoxos e conflitos internos e externos. Esta questão não é diferente nas congregações religiosas.

Assumo como perspectiva de compreensão de humanismo, a interpretação feita a partir dos documentos da igreja católica, definindo a escola confessional católica como espaço de formação integral do ser humano. Em seguida, a partir de documentos da igreja católica e de outros autores, fundamento melhor a educação confessional católica e o papel da escola confessional.

6.6.1 Escolas Confessionais: a educação confessional

As escolas confessionais caracterizam-se por assumir, confessar e seguir uma determinada religião. A autora Bitar (2016) afirma que uma escola confessional pode ser católica, presbiteriana, evangélica ou pertencer a outra religião. Explicando melhor, afirma que

[...] por ser 'confessional', esse tipo de escola professa, por via de regra, uma doutrina ou um princípio filosófico a ser seguido e que se dissemina em suas práticas cotidianas e em seu próprio marketing perante a sociedade. Pode-se citar, como exemplo, uma escola confessional que segue uma das doutrinas da Igreja Católica, a jesuíta, fundamentada na doutrina teológica de Santo Inácio de Loyola; a franciscana, seguidora dos princípios educacionais da ordem religiosa de São Francisco de Assis; a salesiana, baseada nos princípios educativos de Dom Bosco. Mas há também as escolas confessionais presbiterianas seguidoras da doutrina de Martinho Lutero, entre outras. (BITAR, 2016, p. 01).

Considerando a citação acima, podemos acrescentar aos exemplos a Rede de Escolas Notre Dame. Pois, como muitas outras instituições de Educação Básica ou ensino superior, pertencem a uma Congregação. As Irmãs de Notre Dame, cuja Congregação foi fundada em 1804, na França, chegaram ao Brasil, vindas da Alemanha, em 1923. Como foi trabalhado no capítulo 3, a Congregação Notre Dame fundou escolas em vários estados federativos do Brasil e sustenta uma proposta pedagógica fundamentada na proposta jesuítica, de Santo Inácio, e

relida por uma pedagoga francesa, Julia Billiart, e orientada a partir da igreja católica. Portanto, é uma rede de escolas confessional católica. No censo escolar do INEP, como precisam optar por uma categoria de identificação específica, as escolas Notre Dame se identificam como filantrópicas (caso das três escolas do RS estudadas).

Explicando melhor a definição das escolas confessionais e a diferença da escola laica, destaco a citação a seguir:

As escolas confessionais, ao contrário das escolas laicas, definem como objetivo primacial de sua prática pedagógica o desenvolvimento de uma opção religiosa e a adoção de uma conduta moral em seus alunos; para atingir essa meta, a escola confessional dissemina os conhecimentos filosófico-teológicos e os princípios educacionais da ordem religiosa à qual se vincula. A escola laica, ao contrário, baseia sua proposta educacional nos métodos teórico-histórico-pedagógicos, construídos e legitimados pelo conhecimento científico, sem vincular-se explicitamente a nenhuma confissão religiosa. (BITAR, 2016, p. 01).

Interessante ter claro que as escolas confessionais têm identidade ligada aos princípios da religião própria, bem como da congregação religiosa. A prática pedagógica é fundamentada a partir da proposta confessional específica. Nesta proposta confessional estão implícitas concepções de ser humano, sociedade, mundo, escola, ensino e aprendizagem específicos. No caso da escola laica é diferente, ela não tem vínculo explícito com confissão religiosa. Reconheço que, neste aspecto, poderia escrever e aprofundar outros elementos sobre o significado da confissão religiosa e a diferença em assumir ou não uma confissão⁹. Porém, considerando o foco da pesquisa, não adentrarei nessa questão.

Olhando para a história da educação brasileira, percebe-se que o processo educacional tem a marca forte da *confessionalidade* católica. A relação entre público e privado sempre foi tão imbricada entre si, de modo que as características da educação pública, em vários aspectos, teve a marca forte do privado confessional. O mesmo se pode afirmar em relação à educação privada.

Continuando a reflexão, destaco que a educação confessional tem seu marco inicial com a chegada dos jesuítas¹⁰, em 1549. Eles foram responsáveis pela implantação de um plano de estudos, intitulado *Ratio Studiorum*, que marcou a presença da igreja católica e sua influência em todos os setores da sociedade, com ênfase para o aspecto educacional. (BITAR, 2016).

Na mesma perspectiva, a autora continua afirmando que

⁹ Assumir uma confissão religiosa não significa fazer proselitismo ou limitar o ensino somente para a religião própria. Da mesma forma que no caso da escola laica não significa não ter religião ou não permitir religiões. Esclarecer isto se faz necessário para evitar fundamentalismos e intolerâncias às diferenças – tendência no mundo atual.

¹⁰ Integrantes da Companhia de Jesus.

[...] os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla 'rede' de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado, contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (BITAR, 2016, p. 02).

Como podemos observar, essa afirmação deixa evidente a questão expressiva e exclusiva da ação educativa dos jesuítas. Foram mais de dois séculos (1549 e 1759) de hegemonia e exclusivismo. Embora considero importante destacar que outras congregações¹¹ também atuaram na educação da época, inclusive a primeira escola do Brasil, que foi fundada pelos franciscanos, em 1539, antes da chegada dos jesuítas. Tratados como “[...] castelhanos a serviço da coroa espanhola”. (SANGENIS, 2004, p. 34). Somente mais tarde, em 1850, chegou o protestantismo no Brasil. Vinte anos depois da chegada dos protestantes, em 1870, chegaram os presbiterianos e, em 1881, onze anos depois, nasceu a primeira instituição educacional de origem metodista. (BITAR, 2016).

Importante destacar que, conforme a autora Garrido (2013), a chegada dos protestantes no Brasil deu novo fôlego na história educacional do Brasil: “Com sua ética valorizando o ensino, o protestantismo influenciará diretamente na reestruturação da escola no Brasil. Por serem consideradas [as religiões] da palavra, as doutrinas reformadas oferecem o acesso à escrita”. (GARRIDO, 2013, p. 19). Com isso, podemos inferir que, por ser uma religião que primava pela palavra (aqui podemos entender os livros sagrados do cristianismo), era mais uma razão de incentivo à popularização da escrita. Depois, prosseguindo a história da educação confessional no Brasil, foram se somando outras congregações. A diferença trazida pelas outras religiões cristãs e pelo perfil de cada grupo¹², mesmo que pertencente a uma mesma religião, foi agregando significativos marcos e dando características, também, ao processo de educação pública.

Sobre a contribuição da educação confessional no surgimento das universidades, destaco que

[...] no final dos anos 1930 e início década de 1940 que começaram a surgir as universidades católicas no cenário das universidades brasileiras que, até então, contava com as pioneiras Universidade de São Paulo e a Universidade do Brasil (atual UFRJ), gestadas pelos movimentos políticos dos anos 1920 e criadas durante o governo de Getúlio Vargas, na década de 1930. Em 1944, foi criada a Universidade Católica do Rio de Janeiro, resultante de pressões da Igreja Católica que buscava manter uma universidade sob seu controle ideológico. (BITAR, 2016, p. 02).

¹¹ Franciscanos, beneditinos, carmelitas, oratorianos. (SANGENIS, 2004, p. 25).

¹² Diferentes congregações de religiosos católicos.

Esta afirmação citada revela a força pioneira das instituições confessionais na organização, também, do ensino superior. Prosseguido, destaco que a autora Bitar (2016, p. 02) afirma que

[...] o período de 1930 a 1945, no campo educacional, foi marcado pela luta entre as elites intelectuais católicas e laicas. Foi nesse contexto de embates entre projetos de escola laica e a pressão da Igreja Católica [...] que surgiram outras universidades, dirigidas por ordens religiosas de longa tradição, como já mencionado: jesuítas, presbiterianos, franciscanos, metodistas, etc.

Muitas dessas universidades continuam atuando no cenário da educação superior atual, continuam se ressignificando diante do cenário de globalização mercantil e das políticas de mercantilização do ensino superior. A chegada das congregações religiosas ao Brasil continuou acontecendo e o número de escolas sob direção de ordens ou congregações também aumentou muito, conforme foi apresentada a história das Irmãs de Notre Dame, no Brasil, que começou em 1923. Instaladas no RS, foram se espalhando onde a educação pública não alcançava, dividindo espaço com as escolas de congregações masculinas e de outras religiões cristãs, como protestantes e evangélicos. Considerando que, neste período, a escola não era mista (meninos e meninas não estudavam juntos), e a ordem era muito forte no sentido de que a escola deveria ser um espaço de catequese e contribuir para a formação religiosa das famílias dos imigrantes europeus.

6.7 A Educação Confessional Católica e a Orientação da Igreja Católica

Para que fique mais clara a identidade de educação confessional, que permeia a prática e o ideal identitário da Rede Notre Dame e que serve de base para esta pesquisa, abordo a seguir o que a igreja católica, através de documentos, discursos e orientações, apresenta como referência para a atividade educacional. Como já abordamos, os princípios humanistas de Maritain (1945) marcaram a elaboração, em 1967, da Doutrina Social da Igreja Católica e de outros documentos da igreja católica. A visão do humanismo integral caracterizou a visão teológica comprometida com uma práxis cotidiana, que envolve os indivíduos num todo e não apenas em dimensões específicas. O ser humano é visto como um ser de relações, integrado no mundo, construindo unidade e comunhão de ser na perspectiva de coletividade e da transformação. O aspecto do protagonismo está voltado para o bem comum, cuja felicidade individual se dá na realização e conquistas voltadas para o coletivo.

A seguir, pensando a questão da educação confessional promovida pela Igreja Católica, considerando o princípio da educação humanista integral, apresento elementos relacionados à direção da Igreja Católica dada à educação confessional. Estes elementos são refletidos a partir do documento *Gravissimum Educationis* e outras referências importantes, bem como autores.

6.7.1 Declaração *Gravissimum Educationis*

A Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a educação cristã, do Papa Paulo VI, divulgada em 28 de outubro de 1965, foi um dos documentos mais importantes da igreja católica sobre a educação. Na sua introdução confirma a importância e a urgência da educação dizendo:

Na verdade, a educação dos jovens, e até uma certa formação continuada dos adultos torna-se, nas circunstâncias actuais, não só mais fácil mas também mais urgente. Com efeito, os homens, mais plenamente conscientes da própria dignidade e do próprio dever, anseiam por tomar parte cada vez mais activamente na vida social, sobretudo, na vida económica e política (2); os admiráveis progressos da técnica e da investigação científica e os novos meios de comunicação social dão aos homens a oportunidade de, gozando por vezes de mais tempo livre, conseguirem mais facilmente a cultura intelectual e moral e de mutuamente se aperfeiçoarem, mercê dos laços de união mais estreitos quer com os grupos quer mesmo com os povos. (PAULO VI, Papa, 1965).

Além de destacar a importância da educação, admite-se o protagonismo inerente à vida e aos desejos do ser humano, como sujeito ativo na vida social, econômica e política. O mundo, as inovações e o progresso, a pesquisa e os meios de comunicação são vistos como oportunidade para viver melhor, ter mais tempo e conseguir acesso mais fácil à cultura intelectual e na reciprocidade aprender, aprofundar a unidade humana. Nessa perspectiva, fica clara a influência do humanismo integral que não separa a vida cotidiana da vida espiritual, o trabalho do lazer, a ciência da fé.

Continuando a redação, o documento, em sua introdução, afirma características do cenário da época:

Em toda a parte se fazem esforços para promover cada vez mais a educação; declaram-se e registram-se em documentos públicos os direitos fundamentais dos homens e, em particular, dos filhos e dos pais, relativos à educação (3); com o aumento crescente do número de alunos, multiplicam-se e aperfeiçoam-se as escolas e fundam-se outros centros de educação; cultivam-se, com novas experiências, os métodos de educação e de instrução; realizam-se grandes esforços para que tais métodos estejam à disposição de todos os homens, embora muitas crianças e jovens ainda não possuam a formação mais elementar, e tantos outros careçam de educação adequada, na qual se cultivem simultaneamente a verdade e a caridade. (PAULO VI, Papa, 1965).

Conforme a citação, esse era um tempo de muitas mudanças na legislação em relação aos direitos fundamentais das pessoas. Pois, registrava um aumento de matrículas e de escolas, novas experiências e métodos de ensino. Era um tempo de grandes esforços, em que muitas crianças e jovens não possuem formação mais elementar ou adequada. Os valores humanistas aparecem na última frase, fazendo referência à “verdade” e à “caridade, elementos fortes na cultura humanista cristã.

Na continuidade, a Declaração *Gravissimum Educationis* elencou alguns princípios que ela chamou de “fundamentais” sobre a educação cristã. Esses princípios foram desenvolvidos por uma comissão especial e aplicados nos diversos lugares pelas Conferências Episcopais¹³. Em seguida, em uma tabela, me limito a citar esses princípios e parte da explicação de cada um conforme disposição no documento. Paralelo, a partir de análise sintética, destaco alguns elementos que caracterizam a visão humanista integral cristã. Faço questão de esclarecer que, embora o documento apresente termos bastante específicos à subjetividade confessional, não pretendo ser apologética, mas sim demonstrar, dentro da perspectiva da época, a concepção de educação confessional católica e a forma como a igreja orientava para que fosse propagada, pois o objetivo é apenas demonstrar em síntese o que permeou este documento que influenciou as concepções e caminhada da educação confessional católica no mundo. Os princípios são os seguintes:

Quadro 1 - Princípios Educacionais *Gravissimum Educationis*

(continua)

DECLARAÇÃO GRAVISSIMUM EDUCATIONIS SOBRE A EDUCAÇÃO CRISTÃ Roma, 28 de outubro de 1965. PAPA PAULO VI		
Princípios	Parte da explicação	Destaques/análise
Direito universal à educação	Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação.	Todos têm direito à uma educação
Natureza e fim da educação cristã	Todos os cristãos que, uma vez feitos nova criatura mediante a regeneração pela água e pelo Espírito Santo (8), se chamam e são de facto filhos de Deus, têm direito à educação cristã.	Todos os cristãos têm direito à educação cristã.
Os educadores: pais, sociedade civil e Igreja	Os pais, que transmitiram a vida aos filhos, têm uma gravíssima obrigação de educar a prole e, por isso, devem ser reconhecidos como seus primeiros e principais educadores.	Os primeiros educadores são os pais. Devem ser reconhecidos neste aspecto.

(continuação)

Princípios	Parte da explicação	Destaques/análise
Meios da Igreja para a educação cristã	No desempenho do seu múnus educativo, a Igreja preocupa-se com todos os meios aptos, sobretudo com aqueles que lhe pertencem; o primeiro dos quais é a instrução catequética.	Preocupação com os meios educativos, especificamente, com os meios que pertencem a

¹³ Congrega os bispos da igreja católica de uma nação ou de um determinado território, que exercem conjuntamente certas funções pastorais em favor dos fiéis do seu território.

		igreja: o primeiro é a catequese.
Importância das escolas	Entre todos os meios de educação, tem especial importância a escola (19), que, em virtude da sua missão, enquanto cultiva atentamente as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar retamente, introduz no patrimônio cultural adquirido pelas gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, e criando entre alunos de índole e condição diferentes um convívio amigável, favorece a disposição à compreensão mútua; além disso, constitui como que um centro em cuja operosidade e progresso devem tomar parte, juntamente, as famílias, os professores, os vários agrupamentos que promovem a vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade humana.	Destaque da importância da escola - sua missão: cultiva as faculdades intelectuais; - Desenvolve capacidade de julgar retamente; Introduz à cultura – enquanto patrimônio; Promove o sentido e os valores; Prepara para vida profissional; - Cria convívio amigável – mesmo nas diferenças, favorece disposição à compreensão mútua; Toma parte na vida cultural, cívica e religiosa, a sociedade civil e toda a comunidade.
Obrigações e direitos dos pais	Os pais, cujo primeiro e inalienável dever e direito é educar os filhos, devem gozar de verdadeira liberdade na escolha da escola. Por isso, o poder público, a quem pertence proteger e defender as liberdades dos cidadãos, deve cuidar, segundo a justiça distributiva, que sejam concedidos subsídios públicos de tal modo que os pais possam escolher, segundo a própria consciência, com toda a liberdade, as escolas para os seus filhos;	Pais tem dever e direito de educar os filhos - liberdade de escolher a escola – poder público deve proteger e defender as liberdades, cuidar segundo a justiça distributiva – sejam concedidos subsídios públicos para que os pais possam escolher – conforme a própria consciência e toda liberdade.
Solicitude pelos alunos das escolas neocatólicas	. Tendo, além disso, a consciência do dever gravíssimo de cuidar zelosamente da educação moral e religiosa de todos os seus filhos, a Igreja sabe que deve estar presente com o seu particular afeto e com o seu auxílio aos que são formados em escolas não católicas.	Consciência e dever de cuidar e zelar pela educação de todos.
Escolas católicas: importância. Direito da igreja	Presença da Igreja no campo escolar manifesta-se de modo particular por meio da escola católica. É verdade que está busca, não menos que as demais escolas, fins culturais e a formação humana da juventude	Escola confessional lugar privado-direito da igreja/ cuidar dos fins culturais e a formação humana.
Diversas espécies de escolas católicas	É necessário que todas as escolas, de qualquer modo dependentes da Igreja, sejam conformes a este modelo de escola católica, embora esta possa revestir várias formas segundo as condições de lugar	Abertura para as diferentes escolas – diferentes interpretações e modelos pedagógicos, conforme lugar.
Faculdades e Universidades católicas	A Igreja acompanha igualmente com zelosa solicitude as escolas de nível superior, sobretudo as Universidades e as Faculdades.	Acompanha.

(conclusão)

Princípios	Parte da explicação	Destques/análise
------------	---------------------	------------------

Faculdades de ciências sagradas	A Igreja espera muitíssimo do trabalho das Faculdades de ciências sagradas [...] dever de preparar os próprios alunos não só para o ministério sacerdotal mas, sobretudo, quer para ensinarem nas cátedras dos estudos eclesiásticos superiores.	Formação para o ministério sacerdotal/para ensinarem nas cátedras –serem formadores.
A coordenação das escolas católicas	Como a colaboração, que em nível diocesano, nacional e internacional se torna cada vez mais urgente e adquire mais força, é igualmente muito necessária no campo escolar, deve procurar-se com todas as forças que entre as escolas católicas se favoreça uma apta coordenação, e, entre elas e as restantes escolas se intensifique a cooperação exigida pelo bem de toda a comunidade humana	Colaboração urgente; Ganhando força; Muito necessária; Procurar e favorecer a aptidão, a cooperação pelo bem de todos.

Fonte: Elaborado pela autora com base sem Paulo VI, Papa (1965).

Como podemos observar, os elementos da educação humanista integral tomam forma dentro da concepção de educação defendida pela igreja católica. Os valores de Jacques Maritain, da educação humanista integral, estão muito presentes nos valores da educação proposta pela igreja católica, por exemplo, no que se refere à disposição da Igreja em realizar uma obra de serviço para apoiar as pessoas e a construção de uma sociedade cada vez mais humana; o reconhecimento da educação como um *bem comum*; o direito universal à educação a à instrução para todos; a preocupação para que o poder público ofereça o necessário para o protagonismo, no sentido de que a educação é um direito e uma escolha; a cultura e a educação não podem ser subservientes ao poder econômico e às suas lógicas; o convite à comunidade e aos indivíduos para que apoiem e participem da vida cultural; a formação em um contexto cultural de *novo humanismo* – valor do diálogo. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Outros elementos poderiam ser destacados, porém considero esses suficientes para demonstrar a vivacidade dos valores humanistas inseridos. A Declaração *Gravissimum educationis* tinha por objetivo chamar a atenção para a importância da questão educativa, fornecendo algumas orientações básicas sobre os problemas da educação e, como declara na sua introdução, não devia ser vista como a resposta definitiva para todos os problemas da educação, mas como um documento que foi entregue a uma especial Comissão pós-conciliar – que se tornou a Secção das Escolas da Congregação para a Educação Católica –, com o objetivo de desenvolver ulteriormente os princípios da educação cristã, e também as Conferências Episcopais para aplicá-los às diversas situações locais. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

O interessante é que, mesmo depois de mais de 50 anos da elaboração deste documento, muitos dos princípios continuam vivos e marcantes na proposta da igreja católica atual. Esse foi o documento mais importante que a igreja elaborou no sentido de esclarecer sobre a

identidade e missão da educação. Importante ter presente que o documento não se refere às escolas e universidades, mas sim à educação de modo geral, e as escolas e universidades da igreja são mecanismos/meios importantes que têm tarefa específica em relação à educação. Porém, a educação defendida pela igreja católica é um bem maior, mais abrangente do que as instituições em si.

6.7.2 Outros Documentos sobre a Educação

No ano de 1990, o Papa João Paulo II lançou a Constituição Apostólica, *Ex corde ecclesiae*¹⁴, sobre as universidades católicas. Tratou de modo específico o papel e a identidade da universidade, e não sobre as escolas.

Por ocasião dos 50 anos de celebração da Declaração *Gravissimum Educationis*, aconteceu um movimento da igreja católica no mundo, para a retomada deste documento e reelaboração de documentos que abordem a questão da identidade e missão no mundo contemporâneo. Para isso, no ano de 2011, o Papa Bento XVI¹⁵ convocou a Assembleia Plenária da Congregação para a Educação Católica¹⁶, com o objetivo de preparar o 50º aniversário da Declaração *Gravissimum Educationis* e o 25º aniversário da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*, celebrados em Roma, no Congresso Mundial de Educação Católica, que aconteceu de 18 a 21 de novembro de 2015. O evento foi preparado em duas principais etapas: um seminário de estudo com especialistas de todo o mundo, realizado em junho de 2012; e a Assembleia Plenária dos Membros da Congregação, que se reuniu em fevereiro de 2014. A partir disso, foi lançado um instrumento de trabalho e estudo preparatório: *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova*. Além da reflexão sobre identidade e missão das escolas e universidades confessionais, apresentava questões para refletir e poder contribuir no preenchimento de formulários enviados a todas as escolas e universidades católicas, para preparar o congresso mundial de 2015. A introdução afirmava que

¹⁴ Constituição Apostólica *Ex corde ecclesiae* do sumo pontífice, João Paulo II, sobre as universidades católicas, lançado em 1990.

¹⁵ Chefe da igreja católica na época.

¹⁶ A *Congregatio studiorum* para as escolas do Estado Pontifício. A competência da Congregação para a Educação Católica abrange duas áreas: a) todas as Universidades, Faculdades, Institutos e Escolas Superiores de estudos eclesiásticos ou civis dependentes de pessoas físicas ou morais eclesiásticas, bem como Instituições e Associações com fins científicos; b) todas as Escolas e Institutos de instrução e de educação, de qualquer nível e grau pré-universitário, dependentes da Autoridade Eclesiástica, orientados para a formação da juventude, salvo aqueles Institutos que estão sob a responsabilidade das Congregações para as Igrejas Orientais e para a Evangelização dos Povos. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2016).

[...] neste texto são recordados os pontos de referência essenciais dos dois documentos, as características fundamentais das escolas e das universidades católicas, e são esboçados os desafios que as instituições educativas católicas são chamadas a responder através do seu projeto específico. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

O objetivo era recolher ensinamentos e traçar diretrizes para as futuras décadas. Prosseguindo esse trabalho, destaco algumas questões importantes, relacionadas à identidade da escola católica e que servem de base para fundamentar a questão dessa pesquisa.

Inicialmente, o texto reflete que a cultura atual é marcada por várias problemáticas e existem muitas dificuldades em estabelecer relações educativas. A educação católica contribui de forma relevante às comunidades eclesiais e também “[...] para que as pessoas e a cultura assimilem os valores antropológicos e éticos que são necessários para construir uma sociedade solidária e fraterna”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Além de fazer um resgate histórico da caminhada da educação católica desde os anos 1960 até o momento, destaca alguns elementos sobre a educação católica que passo a elencar:

A escola e a universidade são lugares de educação à vida, ao desenvolvimento cultural, à formação profissional, ao empenho pelo bem comum; representam uma ocasião e uma oportunidade para compreender o presente e para imaginar o futuro da sociedade e da humanidade. A raiz da proposta formativa é o patrimônio espiritual cristão, em constante diálogo com o patrimônio cultural e as conquistas da ciência. Escolas e universidades católicas são comunidades educativas nas quais a experiência de aprendizagem se alimenta da integração entre pesquisa, pensamento e vida. [...] são comunidades educativas nas quais a experiência de aprendizagem se alimenta da integração entre pesquisa, pensamento e vida. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Dessa citação, quero destacar as expressões: *lugares de educação à vida; desenvolvimento cultural; empenho pelo bem comum; compreender o presente e imaginar o futuro da sociedade e da humanidade*. Isso revela a singularidade do espaço que é a escola e a universidade e o quanto se espera dessas instituições. Destaco, também, quando afirma que a *raiz da proposta formativa é o patrimônio espiritual cristão, em constante diálogo com o patrimônio cultural e as conquistas da ciência*. Ora, aqui fica claro que a pauta confessional identitária do cristianismo precisa estar em diálogo com a cultura e a ciência. Os valores da confissão religiosa (catolicismo) em diálogo com a ciência e a cultura constituem a raiz da proposta formativa. Outro destaque que faço é em relação à identidade das escolas e universidades católicas: *são comunidades educativas* e nelas acontece a *experiência de aprendizagem* – isto quer dizer que se concebe a aprendizagem como experiência que se faz, se constrói. Essa experiência *se alimenta da integração entre pesquisa, pensamento e vida*, isso quer dizer que dentro dessa concepção de escola ou universidade, a pesquisa, o pensamento e a

vida estão integrados e não separados. Novamente, aparece claro a ideia de ser humano integral, humanismo integral.

A seguir destaco a lista para caracterizar/tipificar as escolas e universidades, cada um desses itens aparece acompanhado de explicação. Nesse trabalho, me limito a apresentar essa lista e a destacar em seguida alguns comentários pertinentes à caracterização das escolas e universidade católicas, para demonstrar o perfil humanista que identifica as escolas católicas, especialmente as escolas Notre Dame, colocadas em questão nessa pesquisa. Segundo o documento *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova*, a escola e universidade confessional católica se caracterizam por:

- a) construir um contexto educativo;
- b) introduzir a investigação;
- c) fazer do ensino um instrumento de educação;
- d) a centralidade da pessoa que aprende;
- e) a diversidade da pessoa que aprende;
- f) o pluralismo das instituições educativas;
- g) a formação os professores. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

A partir desses itens, destaco algumas partes das explicações e analiso para demonstrar a forte ligação do humanismo integral e cristão de Jacques Maritain com a identidade da educação confessional católica.

Sobre o contexto educativo, destaco as afirmações em que deixa claro que a escola e a universidade católica educam, antes de tudo, através do contexto de vida, do clima que os estudantes e professores criam, no ambiente em que desenvolvem as atividades de instrução e de aprendizagem. Segundo o documento, existem algumas qualidades que uma escola e uma universidade católica devem saber exprimir: o respeito pela dignidade de cada pessoa e pela sua unicidade; a riqueza de oportunidades oferecidas aos jovens; atenção aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, profissionais, éticos, espirituais; o encorajamento para que cada aluno possa desenvolver os próprios talentos, num clima de cooperação e de solidariedade; a promoção da pesquisa científica, empenho rigoroso em relação à verdade, com a consciência dos limites; o respeito pelas ideias, a abertura ao confronto, a capacidade de discutir e colaborar num espírito de liberdade e de atenção pela pessoa. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

A ideia de unidade e integralidade, também, fica evidente na seguinte citação:

O esforço do conhecimento e da pesquisa não deve ser separado do sentido ético e do transcendente. Nenhuma ciência verdadeira pode negligenciar as suas consequências éticas e não existe verdadeira ciência que afaste da transcendência. Ciência e ética, ciência e transcendência não se excluem reciprocamente, mas se conjugam para uma maior e melhor compreensão do homem e da realidade do mundo. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Nesta parte o leitor pode observar como fica evidente a ideia de que nada deve ser facionado, separado do sentido ético e do transcendente; não se pode negligenciar; ciência e ética, ciência e transcendência caminham juntas, tem relação recíproca; *conjugam*. Com isso, temos argumentos para afirmar que a educação confessional católica é humanista e não separa a ciência da fé. É mais um dos princípios humanistas de Jacques Maritain, que caracteriza a educação católica como educação humanista cristã.

Essas ideias continuam presentes em outros aspectos. Destaco, entre tantos, a parte que afirma: “O ‘modo’ em que se aprende hoje parece ser mais relevante do que o ‘que coisa’ se aprende; assim como o modo de ensinar parece mais importante do que os conteúdos do ensino”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014). Além de configurar um valor humanista, considero esse elemento muito contemporâneo diante dos desafios da própria globalização e seus mecanismos de padronização do ensino e as políticas de “ranqueamento” dos resultados das escolas e dos alunos, afrontando os princípios mercantilistas, na medida em que coloca o ensino como instrumento da educação. Sobre isso apresento, ainda, o seguinte:

O ensino e a aprendizagem representam os dois termos de uma relação que não é só entre um objeto de estudo e uma mente que aprende, mas entre pessoas. Essa relação não pode basear-se unicamente em contatos técnicos e profissionais, mas deve nutrir-se de estima recíproca, de confiança, de respeito, de cordialidade. A aprendizagem, num contexto em que os sujeitos percebem um senso de pertença, é bem diferente de uma aprendizagem que se dá numa moldura de individualismo, de antagonismo ou de frieza recíproca. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Assim, temos mais claro a centralidade da pessoa humana – valor humanista – e não de outros objetivos, poderíamos citar os objetivos da mercantilização, na qual o ensino é mero foco para obter resultados financeiros e/ou que resultem em maior lucratividade direta ou indireta. As relações transcendem os conteúdos e métodos, passam pela estima e confiança recíproca – valores humanistas –, senso de pertença que vai ao contrário do individualismo pregado pela globalização do mercado.

Em relação à diversidade e diferenças entre as pessoas e das pessoas, o texto afirma que “[...] não é fácil para a escola e a universidade ser inclusivas, abertas às diversidades, capazes de poder ajudar realmente quem está em dificuldade”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014). É preciso muita disponibilidade e abertura, conhecimento, aceitação. “Quem tem mais dificuldade, é mais pobre, frágil ou necessitado, não deve ser considerado um tropeço ou obstáculo, mas como o mais importante de todos, no centro da atenção e do carinho da escola”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014). Sobre a questão do pluralismo das escolas, encontramos referência que valoriza o diálogo: “A sua característica confessional não deve constituir uma barreira, mas ser condição de diálogo intercultural, ajudando cada aluno a crescer em humanidade, responsabilidade civil e na aprendizagem”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Além destes elementos citados no documento, é possível reconhecer o valor da formação dos educadores e a importância que a escola confessional precisa dar a esse aspecto. Na argumentação, o documento traz que

[...] é crucial o tema da preparação dos professores, dos dirigentes, de todo o pessoal que tem responsabilidades no campo da instrução. A competência profissional representa a condição para que se possa exprimir melhor a dimensão educativa do acolhimento. Aos professores e aos dirigentes pede-se muito. [...]. Quem ensina deve ambicionar, ao mesmo tempo, muitos objetivos diferentes, e deve saber enfrentar situações problemáticas que exigem um elevado profissionalismo e preparação. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Esse elemento da formação é um diferencial das escolas confessionais que faz parte da identidade. Dentro desse aspecto, entra o protagonismo defendido pelo humanismo integral e a visão de transformação individual e social, vislumbrada na perspectiva do humanismo cristão, que prega um mundo de justiça, respeito, partilha, fraternidade. É preciso destacar que essas questões afrontam os valores impostos pelos processos de globalização, que envolvem as políticas educacionais contemporâneas em quase todo o mundo, especificamente, no Brasil. Portanto, a escola e universidade católicas, se forem fieis aos princípios humanistas cristãos conforme proposta da igreja nos documentos, segue na contramão dos valores predominantes.

6.8 Desafios da Escola Católica

A escola e a universidade são ambientes de vida, em que se doa uma educação integral, inclusive religiosa. Segundo indicações do documento *Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova*, a escola católica tem os seguintes desafios:

- a) *a questão da identidade* – é urgente definir a identidade da escola católica para o século XXI – dentro disto precisa valorizar a experiência relacionada a três pilares: a tradição do Evangelho, a autoridade e a liberdade;
- b) *a comunidade escolar* – diante do individualismo é cada vez mais importante fazer com que a escola católica seja uma verdadeira comunidade de vida pautada na fé, com clima familiar, acolhedor, dos professores cristãos, junto ao empenho comum de todos os que têm uma responsabilidade educativa, qualquer que seja a sua crença ou convicção, pode ajudar a superar os momentos de desorientação e de desânimo, e abrir uma perspectiva de esperança evangélica. A complexa rede dos relacionamentos interpessoais constitui a força da escola;
- c) *o diálogo* – o mundo espera, mais do que nunca, ser orientado para os grandes valores do homem, da verdade, do bem e da beleza. Esta é a perspectiva que a escola católica deve assumir em relação aos jovens, através da estrada do diálogo, propondo-lhes uma visão aberta, pacífica, fascinante, do Outro e do outro;
- d) *a sociedade da aprendizagem* – é necessária uma certa humildade para considerar o que a escola pode fazer, num tempo como o nosso, no qual as redes sociais se tornam cada vez mais importantes, as ocasiões de aprendizagem fora da escola são cada vez maiores e mais incisivas. A escola é um dos espaços de aprendizagem. O desafio é ajudar os estudantes a construir os instrumentos críticos indispensáveis para não se deixar dominar pela força dos novos instrumentos de comunicação;
- e) *a educação integral* – educar é muito mais do que instruir. É preciso se posicionar contra a educação instrumental e competitiva, puramente funcional proposta pela União Europeia, a OCDE e o Banco Mundial. A escola não deveria ceder a esta lógica tecnocrática e econômica, embora se encontre sob a pressão de poderes externos e seja exposta a tentativas de instrumentalização por parte do mercado, e isso vale muito mais para a escola católica. É preciso respeitar a pessoa dos alunos na sua integralidade, desenvolvendo uma multiplicidade de competências que enriquecem a pessoa humana, a criatividade, a imaginação, a capacidade de assumir responsabilidades, a capacidade de amar o mundo, de cultivar a justiça e a compaixão. A proposta da educação integral exige uma reflexão contínua, capaz de renová-la e de torná-la cada vez mais rica de qualidades. Trata-se sempre de uma postura clara: a educação, que a escola católica promove, não tem por objetivo a meritocracia de uma elite. A escola católica deve inserir-se no debate das instâncias

- mundiais sobre a educação inclusiva e oferecer, neste âmbito, a sua experiência e a sua visão educativa. Hoje, pede-se que os sistemas escolares promovam o desenvolvimento das competências e não transmitam só conhecimentos. O paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, supera a aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades. Existem competências como aquela de tipo reflexivo, em que se é autor responsável dos próprios atos; aquela intercultural, deliberativa, da cidadania, que aumentam de importância no mundo globalizado e se referem a nós diretamente, como também as competências em termos de consciência, de pensamento crítico, de ação criadora e transformadora;
- f) *da carência de meios e de recursos* – as escolas não subsidiadas pelo Estado conhecem dificuldades financeiras crescentes, para garantir o serviço aos mais pobres num momento marcado por uma profunda crise econômica e na qual a opção pelas novas tecnologias é inevitável, mas custosa. Neste contexto, não há dúvida de que a abertura missionária para as novas formas de pobreza deve ser não só protegida, mas também estimulada. É preciso encorajar a profissão de professor e continuar a motivar e a encorajar os voluntários no seu dom incondicionado;
- g) *a pastoral escolar* – a educação católica é uma missão contra a corrente. Como educar à liberdade de consciência, tomando uma posição diante de um campo imenso de convicções e de valores numa sociedade globalizada? A resposta dessa pergunta precisa ser a busca. É urgente que os Bispos descubram que, entre as modalidades da evangelização, um lugar importante é aquele da formação religiosa das novas gerações e que a escola é um instrumento precioso deste serviço;
- h) *da formação religiosa dos jovens* – os organismos internacionais se ocupam cada vez mais de temas religiosos. Será importante que as próprias Conferências Episcopais saibam formular propostas de cursos capazes de fornecer um conhecimento e uma aprendizagem crítica de todas as religiões presentes na nossa sociedade;
- i) *uma sociedade multireligiosa e multicultural* – suscitar nos professores uma grande abertura cultural e uma grande disponibilidade para o testemunho. Promoção da colaboração dos estudantes de diversas convicções religiosas em iniciativas de serviço social;
- j) *da formação permanente dos professores* – é necessário que um corpo docente homogêneo, disponível para aceitar e partilhar uma definida identidade evangélica, e um coerente estilo de vida;

- k) *lugares e recursos de formação* – não se deve esquecer que os professores têm uma dimensão profissional específica, com características peculiares, que a formação deveria considerar;
- l) *de ordem jurídica* – existe uma forte tendência de alguns governos em marginalizar a escola católica com toda uma série de regras e leis que, por vezes, não respeitam a liberdade pedagógica das escolas católicas. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Com as demonstrações acima, apresentei melhor a questão da identidade da escola confessional, a partir de documentos importantes que determinam o significado e a identidade da escola confessional. Também, neste estudo, é significativo perceber os elementos do humanismo integral compondo o humanismo cristão. A partir daqui, usarei a expressão escolas humanistas cristãs e escola confessional católica na mesma perspectiva, pois, quando falamos em escola humanista cristã, estamos nos referindo aos valores do humanismo integral cristão. Os dois termos, neste trabalho, estão relacionados e em íntima conexão. As escolas confessionais católicas, na maioria dos casos, seguem essa perspectiva. A Rede Notre Dame, pela sua trajetória, inclusive pela trajetória das suas fundadoras e protagonistas religiosas, evidencia essa identidade.

6.9 A Escola Católica e o Humanismo Cristão na América Latina

Destaco que a questão do humanismo cristão, na América Latina, tem marcas específicas. O concílio Vaticano II teve reflexos diferenciados e, conseqüentemente, foram caracterizando a Igreja Católica Latino Americana com uma linha, considerada por muitos, mais progressista. Uma Igreja que se envolveu com os problemas político-sociais e teve uma posição clara em relação aos mais pobres, criticou os sistemas dominantes e refletiu os documentos da Igreja com essas características. Não foram poucos os líderes religiosos perseguidos. Muitas universidades e escolas católicas tiveram sérios problemas devido ao posicionamento em relação às linhas de igreja. Isso marcou a história da educação católica latino-americana.

Na busca de elementos que reflitam e ajudem a fundamentar melhor a questão da educação e identidade da escola confessional católica, no contexto Latino Americano, apresento algumas das ideias do *Documento de Aparecida*, elaborado pelos bispos da Igreja católica na V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe.

Nele, chama a atenção que os bispos denunciam os processos de globalização mercantil em curso. Segundo o documento, no nº 328, a mudança global está induzindo uma educação reducionista, voltada preponderantemente para a produção, a competitividade e o mercado, os conhecimentos e habilidades estão voltados para atender, de maneira exclusiva, às finalidades do mercantilismo:

Na verdade, as novas formas educacionais de nosso continente, impulsionadas para se adaptar às novas exigências que vão se criando com a mudança global, aparecem centradas prioritariamente na aquisição de conhecimentos e habilidades e denotam um claro reducionismo antropológico, visto que concebem a educação preponderantemente em função da produção, da competitividade e do mercado. (CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM), 2007).

Destaco que a questão do reducionismo antropológico citado é uma afronta aos princípios de uma educação que vise a integralidade da vida humana. No momento em que se atinge a base formativa, com propostas mercantilistas, o documento aponta para a necessidade de buscar, junto aos pais de família, “uma educação de qualidade à que tem direito, sem distinção, todos os alunos e alunas de nossos povos, é necessário insistir no autêntico fim de toda escola” (nº 329). Assim, a educação católica, segundo os Bispos, é chamada a

[...] se transformar, antes de mais nada, em lugar privilegiado de formação e promoção integral, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura, fato que consegue mediante um encontro vivo e vital com o patrimônio cultural. Isto supõe que esse encontro se realize na escola em forma de elaboração, ou seja, confrontando e inserindo os valores perenes no contexto atual. (CELAM, 2007).

Destaco desta citação a exclusividade como aparece a questão da *formação e promoção integral*. Isso demonstra a influência atual da proposta humanista integral e Jacques Maritain, e não aparecendo somente como palavra subjetiva, pelo contrário, o texto aponta, concretamente, elementos que confirmam o compromisso com a vida humana acima de qualquer outro interesse. Ao denunciar a globalização mercantil com processos educacionais reducionistas do ponto de vista antropológico, e ao afirmar que a contraposição deve acontecer com a *formação e promoção integral, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura, fato que consegue mediante um encontro vivo e vital com o patrimônio*, percebe-se o diferencial que a educação católica continua sustentando na contemporaneidade.

Além dessas afirmações, temos outros elementos que demarcam as diferenças que a educação católica precisa promover. Segundo o documento no nº 330,

[...] constitui uma responsabilidade estrita da escola, enquanto instituição educativa, destacar a dimensão ética e religiosa da cultura, precisamente com o objetivo de ativar

o dinamismo espiritual do sujeito e de ajudá-lo a alcançar a liberdade ética que pressupõe e aperfeiçoa à psicológica. [...] A educação, humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão e em iniciativas de comunhão com a totalidade da ordem real. Desta maneira, o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história. (CELAM 2007).

Mais uma vez, destacamos que, através da educação dos sentidos de vida, é possível a humanização e personalização do ser; desenvolver plenamente sujeitos com pensamento próprio, livres, com hábitos de compreensão, iniciativas de comunhão com a totalidade da ordem. Para continuar, destaco ainda que, no final da citação, parece a ideia de protagonismo: o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história. Isso, novamente, apresenta os princípios do humanismo cristão, em sua completude.

Quero salientar, ainda, que o documento nº 332 é muito claro ao afirmar que

[...] quando falamos de uma educação cristã, entendemos que o mestre educa para um projeto de ser humano no qual habite Jesus Cristo com o poder transformador de sua vida nova. Existem muitos aspectos nos quais se educa e entre os quais consta o projeto educativo. Existem muitos valores, mas estes valores nunca estão sozinhos, sempre formam uma constelação ordenada, explícita ou implicitamente. Se a ordenação tem a Cristo como fundamento e fim, então esta educação está recapitulando tudo em Cristo e é uma verdadeira educação cristã; se não, pode falar de Cristo, mas corre o perigo de não ser cristã. (CELAM, 2007).

Com isso fica bem evidente que a centralidade da educação é o processo de evangelização. A essência do cristianismo é anunciar a sua proposta de fé que transforma a vida humana, e os valores devem estar implícitos e explícitos, recapitular tudo a partir da essência cristã, o Cristo é a grande razão e ser da educação cristã. Nesse aspecto, destaco que é, a partir disso, que alguns autores falam e insistem na *refontalização*, na *fidelidade criativa*, na retomada da centralidade e essência identitária da escola católica. Isso vai de encontro ao que afirma Mariucci (2014, p. 229), que “[...] as escolas católicas são desafiadas a ir além das necessidades do mercado e da sociedade do conhecimento”, pois “[...] a identidade confessional é o fator integrador e pode ser o elemento diferencial na proposta de qualidade das escolas católicas”. (MARIUCCI, 2014, p. 233).

6.10 O Futuro da Educação Católica

Para complementar e refletir melhor essa ideia da identidade de educação católica e da identidade de escola confessional católica, no mundo contemporâneo, bem como a sua relação intrínseca com o humanismo cristão, trago presente reflexões do autor Cortés Soriano (2016).

Ele faz uma reflexão bem contemporânea e desafiadora para pensar o caminho da identidade da educação católica, na contemporaneidade.

Segundo o autor, a religião católica tem algo a oferecer à escola de modo geral, pois o aporte ou a contribuição da experiência de fé é para o corpo educacional de uma sociedade democrática um bem de si mesmo. A mensagem cristã tem potencial e experiência que pode sustentar, inclusive, escolas não confessionais. A herança da filosofia cristã pode iluminar conceitualmente aspectos de uma realidade, inclusive, fora do campo da própria fé, isso graças a contribuição de *Étienne Gilson, Jacques Maritain, Maurice Blondel, Émile Brehier e Martin Heidegger*. Esses autores tiveram uma intervenção muito forte e qualitativa na questão teórica que transcenderam a experiência pessoal de fé, e marcaram de modo a universalizar sentidos e aportes. (CORTÉS SORIANO, 2016).

Continuando nossa reflexão, segundo Cortés Soriano (2016), é necessário que a educação confessional cristã se posicione de modo a responder por duas grandes questões: a cultura como sentido e a pessoa como um projeto. Em um mundo em que a educação está em risco de se dissolver em um conjunto de competências, inteligências e habilidades, apelar para a educação da pessoa soa revolucionário. Com isso, o autor insiste que, em um mundo que busca o conteúdo real, útil e eficiente, é interessante e inovador recuperar, colocar na centralidade a educação espiritual, pois educar é uma intervenção intencional do adulto em interação com o educando, com uma vontade explícita de transmissão daquilo que o adulto vive e professa como verdade, como bom e como belo. A finalidade desse processo é desencadear no educando o melhor de sua capacidade e desenvolvimento pessoal. (CORTÉS SORIANO, 2016).

Seguindo, a escola confessional católica deve se esforçar para enfatizar nos processos educativos a dimensão antropológico-ético para enfrentar a linha tecnológico-instrumental. Isso significa colocar no foco a construção e desenvolvimento de pessoas capazes de conduzir a complexidade de suas próprias experiências humanas; amparar, dar condições para que as pessoas desenvolvam a dimensão estética – abrangendo a ética, a beleza, a religião e questões relacionadas ao sentido da vida. Para se tornar protagonista, a escola precisa buscar, pensar saber quais são as suas crenças humanizadoras básicas e colocá-las no centro das suas reflexões. (CORTÉS SORIANO, 2016).

6.11 Educação Confessional Católica e a Sustentabilidade

A sustentabilidade tem sido temática muito presente no cotidiano das escolas confessionais. Antes, é preciso esclarecer que há muitos modos de se entender este conceito. O que é sustentabilidade para um mundo mercantil e o que é sustentabilidade para a educação humanista cristã? Primeiro, precisa-se considerar que são lógicas muito diferentes. A lógica do mercado é o lucro, já a lógica da educação humanista precisa ter como finalidade maior a vida humana. Isso implica em concepções de sustentabilidade diferentes, pois envolvem ações que impactam em resultados ou lógicas afins.

Anteriormente, no presente trabalho, abordamos sobre a questão da globalização e seus múltiplos processos de efetivação global do mercantilismo, como meta principal para a lucratividade como finalidade. Na visão mercantil, os direitos sociais e individuais subjetivos estão, aos poucos, sendo transformados em um serviço, numa mercadoria. Assim, os direitos universais, como saúde, educação, etc., estão sendo transformados em setores de mercado, virando negócio. Destaco o que diz Frigoto (2009, p. 155):

Então nós sabemos que hoje tanto a educação quanto a saúde viraram negócio [...]. Na verdade, a mercantilização é a passagem de um direito social e subjetivo para colocar esse direito no âmbito da mercadoria e do mercado. Com os processos de mundialização do mercado e do capital é que começa uma pressão para os Estados retirarem a sua função social e serem uma espécie de garantia ao capital.

Nisso, temos o esvaziamento do poder dos estados e dos governos como provedores dos direitos universais (educação, saúde.), passando a meros reguladores de sistemas de políticas públicas que garantam o acesso da iniciativa privada, validando a concorrência de mercado. Em outras palavras, o Estado renuncia o seu dever de garantir o direito a todos de saúde e de educação e transfere isso ao mercado. (FRIGOTO, 2009). Isso é tão real que basta observar serviços de educação e saúde no Brasil. Eles são exemplos que dispensam maiores detalhes para demonstrar que o processo de privatização vem ocorrendo. A maioria dos hospitais públicos ou que dependem de recursos públicos estão endividados e em uma crise financeira muito grande. No caso da Educação Básica, o número de estabelecimentos e de matrículas, como vimos no capítulo 5, denotam esta realidade. Também, observando o crescimento financeiro e a concorrência acirrada na área da editoração de material didático, sistemas de ensino, é possível confirmar o avanço da privatização e da educação centrada em valores contrários aos valores humanistas. (BENETTI; PAIER, 2014).

Especificamente sobre a educação, em relação a esta competitividade, conforme já dissemos no capítulo 4, Teodoro (2011, 178) destaca que

[...] tal como nos anos 1970, estamos a viver momentos de bifurcação, onde a intervenção cidadã, nos seus diferentes espaços, da ciência à intervenção política, se apresenta como particularmente determinante. Mas, também aqui, no espaço da educação, a fortuna é de quem agarrar.

A homogeneização das políticas educacionais atropela outras iniciativas, arrastando consigo todas as propostas alternativas de uma educação sem fins lucrativos e voltada para os processos em si e não somente para resultados absolutos. Temos a ampliação e globalização e promoção de uma educação centrada prioritariamente na aquisição de conhecimentos e habilidades e denotam um claro reducionismo antropológico, visto que concebem a educação preponderantemente em função da produção, da competitividade e do mercado. (CELAM, 2007). Essa proposta de educação homogênea, e centrada em processo massificadores e reducionistas, impacta na questão de sustentabilidade.

Porém, o que se entende por sustentabilidade é importante deixar esclarecido para que na reflexão se possa assumir uma compreensão comum. Em seu sentido lógico, sustentabilidade é a capacidade de se sustentar, de se manter. Porém, dependendo das finalidades, a conotação de sustento e mantimento pode ser bem diferenciada. Pensando na prática de uma instituição escolar, no caso de nossa pesquisa, sustentabilidade, para uma escola particular com fins lucrativos, deve incluir o lucro. Quando pautada no lucro a qualquer custo, isso impacta numa relação cuja lógica está centrada no consumo, na satisfação máxima pelo menor preço e maior margem de lucratividade para a empresa ou instituição. Pode valer elementos cuja ética é relativa ao meio reducionista e focado nos rankings e melhores resultados pela maior satisfação imediata. Valores que contrariam a educação focada na integralidade humana, educação humanista cristã, oferecida por escolas confessionais, muitas vezes, identificadas como filantrópicas e até comunitárias.

Pensando a etimologia da palavra sustentabilidade, trago presente que este termo provém de sustentar. O Dicionário Priberam (2013) afirma que *sustentar é suportar, suster, defender, proteger, favorecer, apoiar, manter, conservar, cuidar*. Procurando em vários outros meios, a palavra aparece como qualidade ou condição, modelo de sistema que tem condições para se manter ou conservar¹⁷. Para pensar em sustentabilidade institucional, destaco os termos citados e que, cada um desses verbos, nos remetem a pensar além da etimologia das palavras.

¹⁷ Sustentabilidade... (2013).

Também, o termo *modelo de sistema* supõe processos que dão condições para a manutenção e/ou conservação. Toda instituição funciona como um conjunto de processos que devem estar em sintonia mínima para que se identifique e solidifique continuamente uma “marca” ou identidade específica. Pensar a sustentabilidade nessa lógica traz implicações que vão além de cuidar do termo isoladamente, implica em processo que perpassa as diferentes dimensões que formam o corpo institucional.

O autor Cortés Soriano (2016), abordando diretamente a questão da sustentabilidade da escola católica, afirma que a sustentabilidade como critério de atuação supõe tomar algumas decisões no presente que permitam não só um futuro igual (de qualidade) ao que temos, mas o melhor. Uma escola católica para ser sustentável precisa se pensar como um sistema que contempla diferentes dimensões: um projeto educativo, a identidade, as equipes de gestão, as equipes diretivas, os professores, as instituições que a sustentam, as organizações das escolas católicas, a evolução do pensamento sobre educação, as iniciativas de inovação educativa, as famílias, a situação dos alunos. A pergunta pertinente será sempre em torno de que prática deve desenvolver para que responda adequadamente ao presente e garanta um futuro melhor? Oferecer inovação na atualidade sem comprometer, ou seja, garantindo um futuro sempre melhor.

Cortés Soriano (2016), ao abordar a sustentabilidade nos processos institucionais da escola católica, afirma ainda que o projeto educativo brota e se alimenta de uma fonte de sentido. Na centralidade de toda missão educativa católica está o princípio da ligação originária entre a experiência de fé e a missão educativa. A sustentabilidade do projeto educativo só será possível se a ligação intrínseca permanecer viva. A experiência de fé precisa ser revivida na prática e na missão continuamente. Se o lugar onde se vive a relação não é a comunidade religiosa, será necessário um núcleo de pessoas, religiosos que revivam aquela experiência fundante e que atualizem a formulação. Chama a atenção, na colocação desse autor, que, ao falar do projeto educativo e de sua atualização, ele destaca a dimensão coletiva dessa experiência fundante, sempre atualizada em práticas novas.

Um destaque também é feito na questão da sustentabilidade das pessoas. Cortés Soriano (2016) aborda que os professores das escolas católicas precisam ser cuidados na sua dimensão de fé. A experiência fundante da escola passa pela experiência das pessoas que trabalham na escola, pois elas são educadoras. Professores identificados com a instituição não se improvisa, exige que os responsáveis pelas instituições em todos os seus níveis façam o maior esforço não só em buscar os melhores, mas em formar, preparar os profissionais. Promover além da escolha

círculos intensos de formação das pessoas, dedicar o melhor das energias nisto. (CORTÉS SORIANO, 2016).

Sobre a sustentabilidade da organização, o autor argumenta que a sustentabilidade do projeto depende da sustentabilidade das pessoas que sustentam a organização. Esta não pode se pautar em modelos de gestão retroativos, mas, sim, precisa de diretores líderes. A função diretiva de uma organização precisa ser embasada em liderança que abandone o modelo mecanicista e se inspire mais na interação. O modelo de gestão econômica deve ser pensado e efetivado a serviço das intenções educativas e evitar, por todos os meios, que a sustentabilidade econômica se converta em finalidade em si mesmo ou funcione paralelamente sucumbida em sua lógica empresarial. Segundo Cortés Soriano (2016), o econômico da escola deve estar a serviço dos canais educativos apoiando seu desenvolvimento e assegurando a viabilidade econômica dos projetos. A escola católica não é uma empresa e nem se identifica com o modelo empresarial. Precisa tomar cuidado com a linguagem dualista que, muitas vezes, nos comentários, se coloca parecendo que a escola tem dois lados: o lado bom que é o projeto educativo, e o lado ruim que é o lado da gestão econômica. (CORTÉS SORIANO, 2016). Analisando esse dizer do autor, preciso considerar que, enquanto a escola olhar para si mesma dessa forma dual, viverá paradoxos e tensões muito impactantes para com sua identidade. Talvez nesse aspecto tenhamos que olhar muito seriamente para nossas instituições e unificar não só a linguagem, mas examinar a fundo nossos paradigmas em relação ao significado e finalidade do projeto educacional e dos meios de sustentabilidade econômicos. Olhar para o econômico, desde que pautado na ética da justiça e do bem comum, como oportunidade para o desenvolvimento e melhoria da proposta e finalidade educacional. Da mesma forma, cuidar com o risco da arrogância econômica para se manter como oportunidade e meio de crescimento e sustento da proposta. O mais importante sempre deve ser a proposta educacional, sua finalidade. Ela é a pauta que embasa as buscas em todos os setores e serviços da escola confessional. (CORTÉS SORIANO 2016).

Cortés Soriano (2016) destaca, também, a questão da sustentabilidade, competitividade e inovação. A constante redução de alunos, a melhora da escola pública e a oferta do ensino privado estão obrigando as escolas confessionais católicas a entrarem em uma dinâmica de marketing para captar alunos. Por trás de tudo está a dinâmica e a preocupação com a sustentação do projeto educativo. Movidos pela situação, muitas escolas católicas se voltam para a inovação e melhorias em vista dos alunos. Nesse sentido, é preciso olhar muito as propostas de inovação e avaliar o que realmente acrescenta ao projeto educativo e à finalidade da educação confessional. Cuidar para não acabar nas “modas”, usando as mesmas armas do

mundo empresarial sem avaliar as contradições que isso gera institucionalmente. A razão mais profunda que deve pautar a inovação da escola católica é a intenção de se fiel à proposta original e seu projeto. Segundo o autor, a autêntica inovação dentro de organizações inteligentes são sempre um processo com dinâmica objetiva, que resulta no ensino e aprendizagem reciprocamente. Uma boa estratégia de inovação precisa abarcar: a educação em si, o pedagógico, a didática e a organização institucional. (CORTÉS SORIANO, 2016).

Sobre a sustentabilidade e participação social, destacamos que é necessário inovar nas formas de participação e interação com a comunidade e sociedade. A escola católica em relação direta com múltiplos grupos sociais:

- a) as famílias são o primeiro e mais importante de todos os grupos. É preciso estabelecer uma relação de confiança mútua e cumplicidade. A boa relação e a colaboração entre família-escola são chave de êxito escolar;
- b) as outras escolas são oportunidades para diálogo e encontro. A escola católica deve marcar presença nos eventos educativos, partilhar sua sabedoria educativa, pedagógica e didática em uma linguagem acessível e condizente com os espaços, compartilhar as grandes preocupações comuns a todos;
- c) as autoridades educativas formam outro grupo social ou instância importante para a escola católica. Mantendo a autonomia, estabelecer boas relações. Assumir que os sistemas de controle são necessários para se chegar à excelência é importante, porém, eles nunca serão a autoridade maior. Reservar a autonomia determinante sem deixar de lado os controles e regulações necessários. Isso exige, a meu ver um profundo conhecimento da direção e sabedoria para distinguir os limites e necessidades do processo e funcionamento educativo;
- d) outro espaço social importante são as manifestações culturais do entorno da escola. Se a escola é agente cultural, ela não pode ficar de fora dos eventos e manifestações culturais. Tanto a escola como a sociedade precisam primar pelo cultivo da ciência, arte, convivência, sensibilidade social, relação com a natureza e esporte. Não sobrecarregar as crianças, porém oferecer espaços para este cultivo é diferencial marcante para o protagonismo cultural educativo;
- e) as próprias instituições e organizações da escola católica – escolas das congregações, das dioceses – são espaços muito positivos para a escola católica em si. Ultimamente, a diminuição de religiosos nas direções dos colégios católicos estão dando espaço à novas estruturas que vão surgindo. É preciso criar novas conexões, novas estruturas

globais que permitam relações menos verticais e mais horizontais com intercâmbios. Nunca fechar-se em si mesma. A relevância social está no fato de colocar-se na dinâmica do serviço dos outros. A abertura é condição para o reconhecimento.

Partindo da relação direta e criativa com esses grupos sociais a escola confessional tem um caminho aberto para a efetivação da *fidelidade criativa*. A partir disso poderá articular a inovação sendo fiel à proposta inicial respondendo aos apelos do contexto e às necessidades para o futuro.

7 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Conforme os dados sobre matrículas, podemos afirmar que a escola Notre Dame tem significativo papel no contexto educativo dos estados onde atua. De modo muito específico, no RS, nas cidades de Carazinho e Passo Fundo, os dados apontam que a Rede ND tem abrangência e influência regional, e isso chama muito a atenção diante de tantos desafios que as escolas confessionais católicas enfrentam. Os mecanismos de gestão local e as práticas pedagógicas têm garantido, com muitas dificuldades, o crescimento e a sustentabilidade até então. Sabe-se que a sustentabilidade não depende somente das matrículas. Porém, é a partir delas que se configuram, inclusive, outros indicadores. Por isso, elas são consideradas como uma das bases indicativas importantes e nesse trabalho são analisadas.

A partir da reflexão e da discussão nos capítulos anteriores, podemos afirmar que a globalização impacta fortemente na proposta de educação humanista cristã e cria paradoxos institucionais. As políticas públicas neoliberais nacionais e internacionais estão impactando fortemente na Educação Básica brasileira. Conforme Siqueira (2004), educação está, cada vez mais, sendo transformada em um processo de simples comercialização, em que grupos internacionais ou grupos nacionais a eles coligados são os vendedores, enquanto os países, principalmente os em desenvolvimento, são meros compradores de pacotes de serviços diretos e complementares. São comercializados sistemas de ensino, material didático, sistemas de avaliação, sistemas acadêmicos, certificações. Cresce o mercado editorial e os grandes grupos disputam a hegemonia do mercado. (SIQUEIRA, 2004). Com isso, podemos afirmar que na educação superior há um mercado consolidado há mais anos. Na Educação Básica essa perspectiva aumentou mais nos últimos anos. Tal perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, das comunidades e está se solidificando em um caminho de perda da diversidade cultural e dos valores locais. Isto gera muitas dificuldades de sobrevivência e sustentabilidade para as escolas humanistas cristãs que sempre se colocaram em uma perspectiva de serviço e não de mercado. A rede Notre Dame é uma dessas instituições que se ressentem das políticas mercantis contemporâneas. O número de matrículas e estabelecimentos refletem essas mudanças significativas: diminuição da escola pública e avanço da educação privada, especificamente, das escolas particulares (empresas de educação); as escolas humanistas cristãs enfrentam desafios muito intensos, que impactam diretamente na questão identitária para sobreviver diante das políticas mercantis que invadem as relações e gestão institucionais. Nesta etapa, procuro, especificamente, através da análise documental (PIMENTEL, 2001), identificar como os Princípios Notre Dame ganham vida na prática cotidiana e até que ponto as práticas de gestão impactam na identidade católica.

Também, continuo na busca de responder mais concretamente às perguntas: Como sustenta a identidade humanista cristã Notre Dame diante deste cenário? Como os princípios ND são articulados diante das exigências do neoliberalismo? Como a Rede convive com essa contradição? Será que está sustentando a identidade humanista? Será que esse crescimento ou manutenção das matrículas é sinônimo de sustentabilidade? Como os funcionários e comunidade reconhecem os valores humanistas e/ou o que valorizam nas escolas ND?

A problemática da pesquisa está relacionada à identidade humanista das escolas Notre Dame, no contexto de globalização mercantil. A partir da análise documental, neste capítulo analiso as razões que levam a Rede ND do RS a crescer em número de alunos acima da média estadual e nacional; investigo o modo como sustenta e articula os pressupostos da identidade humanista cristã, diante do cenário marcado pelas políticas de privatização e mercantilização da educação.

Este capítulo divide-se em seis partes. Primeiramente, trabalho a questão da identidade Notre Dame; faço análise de escritos históricos de diferentes épocas, levantando categorias de análise e comparando com os princípios atuais. Em seguida, analiso o Plano Estratégico atual da Rede ND, para identificar a forma como se articulam os princípios e valores identitários institucionalmente. Na terceira parte, trabalho com alguns dados da Avaliação Institucional externa, para saber como a comunidade escolar percebe e reconhece a questão identitária. Nos dados relativos às fichas de entrevista de pais de alunos novos, na quarta etapa, procuro identificar quais são as motivações na busca pela escola e que imagem ou visão sobre as escolas Notre Dame eles trazem. Na quinta parte, abordo o item “Questões Livres” da Avaliação de Clima Organizacional da rede ND, para demonstrar como os funcionários¹ articulam e reconhecem os valores humanistas cristãos da Rede ND. Finalizo com uma visão geral das três escolas. Ao longo do texto, procuro evidenciar o que os dados dizem na prática, inclusive, mantendo a postura crítica própria da metodologia assumida e apontando os paradoxos.

7.1 Identidade Notre Dame

Como já foram apresentados elementos relacionados à história da Congregação Notre Dame, abordarei a questão da identidade institucional a partir da formalização dos princípios. Através da técnica de análise documental, buscando literaturas e registros elaborados a partir de fontes primárias da Congregação das Irmãs de Notre Dame, faço uma análise dos elementos comuns que perpassam as diferentes épocas e chegam à redação atual dos princípios da educação promovida pela rede Notre Dame.

¹ Todos os portadores de vínculos empregatícios com a instituição, independente da função que exercem.

Primeiramente, a partir de escritos históricos, tomo elementos que identificam princípios da educação realizada por Julia Billiard e as primeiras Irmãs de Namur, desde 1804. No mesmo quadro, apresento os princípios filosóficos/pedagógicos de Bernard Overberg²/primeiras irmãs de Coesfeld/Alemanha, de 1850 e anos seguintes. Como a Irmã Chrysostoma³, entre os anos de 1872 e 1895, escreveu uma carta para toda a congregação sistematizando elementos direcionadores para a prática educacional, que serviram de base para a formalização da proposta de educação da congregação, apresento, no mesmo quadro, a síntese do que caracteriza a educação Notre Dame. São escritos de diferentes épocas e que fazem parte da constituição da identidade Notre Dame. Por isso, conforme metodologia de análise documental, apresento *categorias de análise* que perpassem as três formas de apresentações e que podem caracterizar a identidade em si. Durante a pesquisa, procurei estabelecer relações entre os termos comuns agrupando-os conforme categorias de análise. (PIMENTEL, 2001).

Em seguida, os leitores podem conferir o quadro:

Quadro 2 - Princípios Notre Dame nas diferentes épocas e categorias de análise

(continua)

Julia Billiard⁴	Princípios filosóficos/pedagógicos de Bernard Overberg⁵ / primeiras irmãs de Coesfeld/1850	Chrysostoma⁶ (entre os anos de 1872 - 1895)	Categorias de análise
<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.

² Texto interno elaborado por Ir. Grégórie. (SCHWIEGERSHAUSEN, 2001).

³ Carta não datada, escrita pela Ir. M. Chrysóstoma, que governou a congregação de 1872 até 1895 (LUDWIG, 2006, p. 40).

⁴ Ideias pedagógicas de Santa Julia Billiard. Emília Welter. Relatório do Congresso educacional de educadores Notre Dame, 11 a 15 de outubro, 1984.

⁵ Fonte: texto interno elaborado por Ir. Grégórie. (SCHWIEGERSHAUSEN, 2001).

⁶ Carta não datada, escrita pela Ir. M. Chrysóstoma, que governou a congregação de 1872 até 1895. (LUDWIG, 2006, p. 40).

(conclusão)

Julia Billiart	Princípios filosóficos/pedagógicos de Bernard Overberg / primeiras irmãs de Coesfeld/1850	Chrysostoma (entre os anos de 1872 - 1895)	Categorias de análise
- Amor e bondade unidos à firmeza são a força-motriz da obra educacional.	- Mostrar bondade e firmeza, animar, exigir o esforço sério e a perseverança.	- Rigor e lógica.	-Amor, bondade e firmeza/disciplina/rigor
- Cuidado especial para com as crianças mais pobres. - Escolas para as crianças pobres.	- 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.	- Dedicção especial às crianças mais abandonadas. - Cuidado com os estudantes mais fracos.	-Atenção e cuidado especial com os mais pobres.
- Educação é processo. - Responsabilidade. - Solidez e personalidade.	- 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.	-Bom humor, amabilidade e alegria. -Antecipar-se e evitar.	- Felicidade e integridade
- Formar boas professoras. - Solidez e personalidade. - Insistência na boa leitura	- Formar excelentes professoras. - Formar bons cristãos e cidadãos. - Ensinar a pensar. -Exigir o esforço sério e a perseverança.	-Importância da leitura e da boa cultura geral. -Firmeza e argumentação.	-Educação de excelência/qualidade- Educação a partir de valores evangélicos cristãos.
- Atenção aos sinais dos tempos, inserção na igreja local e resposta às necessidades do povo.	- Partir da experiência da vida. - Método socrático-heurístico ⁷ - diálogo.	-Maneira interessante de ensinar. -Firmeza e argumentação. - Rigor e lógica.	- Considerar o contexto das pessoas.
-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.	- Professor precisa cuidar bem da formação. - Formar excelentes professoras.	- Formação continuada do professor. -Importância dada à leitura e à boa cultura geral.	- Formação continuada dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir desse quadro, como podemos conferir, as unidades de análise/categorias são as seguintes:

- a) educação baseada na fé cristã/ católica – centralidade da religião/transcendência;
- b) educação integral/humana;

⁷ O método socrático consiste em uma prática muito famosa de Sócrates. O método socrático é uma abordagem para geração e validação de ideias e conceitos baseada em perguntas, respostas e mais.

- c) amor, bondade e firmeza/disciplina/rigor;
- d) atenção e cuidado especial com os mais pobres;
- e) felicidade e integridade;
- f) educação de excelência/qualidade – educação a partir de valores evangélicos cristãos;
- g) considerar o contexto das pessoas;
- h) formação continuada dos professores.

É importante destacar que essas unidades elencadas não são fechadas. Elas são passíveis de ampliação e, inclusive, podem surgir outras. Porém, nesse momento, a partir da interpretação feita através do método de análise documental, essas se evidenciam. É interessante, também, observar como esses elementos foram ganhando vida e sendo expressos ao longo do tempo e da trajetória ND. Esse seria um trabalho significativo que se poderia fazer mais detalhado, pois, como podemos observar no quadro acima, nas diferentes épocas a redação desses princípios foi se renovando. Futuramente, esse trabalho poderá ser aprofundado. Nesse momento de minha pesquisa, por causa do tempo e limite de foco, apresento um quadro comparativo com formulações que demandam dessa identidade e se expressam em diferentes tempos e processos institucionais da Congregação das Irmãs de Notre Dame. O foco está em identificar as unidades de sentido ou análise que servirão como categorias identificativas da identidade ND, na pesquisa que incluirá, em seguida, análise dos princípios atuais da Rede de Educação ND e os dados das pesquisas institucionais das escolas ND.

Para termos mais elementos e/ou fortalecer as categorias de análise/unidades de sentido, trago presente a redação dos princípios da Congregação das Irmãs ND no Brasil, em 1982, e das escolas ND no respectivo ano. No mesmo quadro, apresento os princípios da Rede em 2005 e 2008. A partir destas redações, procurarei confirmar as unidades de análise já identificadas anteriormente e ampliar o número de categorias, se for o caso.

Quadro 3 - Princípios das Irmãs e das escolas Notre Dame e unidades de análise

Províncias brasileiras/1982	Escolas Notre Dame/1982	Rede de Educação ND de PF/2005	Congregação/2008	Categorias de análise
- Confiança Deus. -Prioridade à evangelização e à catequese. -O amor, a bondade e a firmeza. - Paciência e perseverança. -Simplicidade de coração, alegria e bondade. -Competência profissional – atualização é um dever de justiça.	- 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.	- 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.	- 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.	Dimensão transcendental-Deus./Jesus Cristo. - 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.

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos verificar no quadro, as categorias comuns evidenciam elementos identitários que perpassam nas diferentes épocas a formalização dos princípios. As unidades de análise que apareceram fortes são:

- a) dimensão transcendental – Deus./Jesus Cristo;
- b) testemunho – sobriedade;
- c) bondade e firmeza – cuidado;
- d) cidadania – solidariedade – integralidade
- e) formação do professor;
- f) compromisso social – justiça – responsabilidade;
- g) o mais necessitado – é prioridade;
- h) ensinar a pensar – excelência para a transformação.

A pergunta que fui fazendo durante a pesquisa é se essas categorias citadas eram categorias presentes também no quadro número 2 sobre os princípios de Julia, e das primeiras Irmãs da Alemanha, pois o fato de elas se repetirem, não só confirmaria as unidades de análise, para continuar a pesquisa, mas também poderia dar a dimensão da fidelidade histórica dessa

identidade, também nesse período dos anos 1982 a 2008. Além disso, sempre tive presente a pergunta: o que isso tem a ver com os princípios humanistas adotados nesta pesquisa? A partir dessas questões, elaborei um quadro fazendo um paralelo das categorias comuns que surgiram em cada um dos quadros anteriores.

Dessa associação entre as categorias, levantarei elementos comuns que servirão de base para a análise dos princípios atuais, 2016, das escolas Notre Dame e de análise de dados da pesquisa institucional. Assim, buscarei resposta em relação à fidelidade identitária Notre Dame e, conseqüentemente, à sustentabilidade ou não da identidade humanista cristã.

Em seguida, o leitor pode conferir as categorias paralelas e, posteriormente, o resultado da análise da correlação entre as categorias:

Quadro 4 - Categorias resultantes da análise dos princípios

Quadro 1. Princípios fundacionais e das irmãs nas diferentes épocas	Quadro 2. Princípios das irmãs e das escolas Notre Dame
<ul style="list-style-type: none"> - Educação baseada na fé cristã/ católica - Centralidade da religião/transcendência. - Educação integral/humana. - Amor, bondade e firmeza/disciplina/rigor. - Atenção e cuidado especial com os mais pobres. - Felicidade e integridade. - Educação de excelência/qualidade - Educação a partir de valores evangélicos cristãos. - Considerar o contexto das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dimensão transcendental-Deus./Jesus Cristo. - Testemunho-sobriedade. - Bondade e firmeza-cuidado. -Cidadania-solidariedade-integralidade. - Formação do professor. - Compromisso social – justiça -responsabilidade. - O mais necessitado – é prioridade. - Ensinar a pensar - excelência para a transformação.

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme podemos observar, a partir das categorias levantadas na análise dos princípios, nos dois quadros, é possível perceber similaridade e identidade que caracterizam sintonia histórica e a identidade Notre Dame.

A seguir, apresento esses elementos associando-os entre si e, a partir do método, partirei de seis ideias centrais/categorias de análise que permeiam os princípios e que precisam ser consideradas na análise da questão da identidade Notre Dame. As ideias centrais/categorias de análise que apareceram são apresentadas seguidas das categorias já levantadas nos quadros:

- a) fé cristã, católica/ Jesus cristo – vemos a questão da fé cristã, católica, a dimensão de transcendência como primeira constatação. Na segunda coluna, esta questão

- também apareceu em primeiro lugar. Isso indica que a questão da identidade cristã está presente nos princípios desde sempre;
- b) educação integral – da primeira coluna, segundo ponto, a educação integral humana incide diretamente com cidadania – solidariedade – integralidade, da segunda coluna – educação integral humanista como valor presente em todas as redações;
 - c) amor, bondade e firmeza – disciplina/rigor – pode-se associar direto ao item: bondade e firmeza – cuidado – indicando que esta questão do cuidado amoroso com a vida, a bondade e firmeza são elementos fundamentais nos princípios institucionais;
 - d) compromisso social/defesa dos mais fracos – a questão da atenção e cuidado especial com os mais pobres – vai ao encontro diretamente com a categoria: o mais necessitado é prioridade, considerar o contexto das pessoas – indicando mais um princípio que precisa estar presente como base identitária Notre Dame;
 - e) felicidade e integridade – pode ser associado ao compromisso social – justiça – responsabilidade, bem como com a ideia de testemunho e sobriedade;
 - f) educação de excelência/qualidade – educação a partir de valores evangélicos cristãos – tem ligação com ensinar a pensar – excelência para a transformação e, também, formação do professor.

A partir dessas unidades de sentido, é possível reconhecer elementos comuns com a proposta humanista cristã. De modo muito específico, se vê a questão do primado da fé cristã, da concepção de integralidade humana e educativa, a bondade e o rigor como paradigma, a visão de fraternidade, a consideração do contexto social e o cuidado com o protagonismo.

A seguir apresento, em uma mesma tabela, as unidades dos princípios históricos Notre Dame, os princípios da Rede de Educação ND 2016 e os princípios humanistas levantados a partir da pesquisa sobre o humanismo cristão no capítulo 6. Farei isso na intenção de responder às perguntas: as escolas Notre Dame estão conseguindo manter e sustentar os princípios humanistas cristão? Está sendo fiel aos princípios históricos Notre Dame?

Unidade validada nos princípios históricos ND	Princípios da Rede de educação ND 2016	Princípios humanistas cristãos
Fé cristã, católica/ Jesus Cristo Educação integral Amor, firmeza e bondade Compromisso social/defesa dos mais fracos Felicidade e integridade Educação de excelência/ qualidade (LUDWIG, 2006).	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 afetivas e solidárias. Incentivo à pesquisa. Cuidado da vida do planeta, do outro e de si. Valorização da tradição, da história e da cultura. Integração escola, família e comunidade (PE ND, 2017-2020).	A vida em primeiro lugar: O primado da vida da pessoa sobre as coisas. Educação integral: A pessoa humana é uma totalidade e não se divide em dimensões separadas. Princípio do bem comum: O objetivo último de todas as ações humanas na vida social é a construção do bem comum. Liberdade e realização, valores: A dimensão da ética pessoal é princípio da liberdade e perpassa todas as esferas da vida (pessoal, econômica, política) e é base para construção do bem comum (progresso, justiça social). Formar para o protagonismo: O protagonismo das pessoas e das organizações como prioridade nas ações sociais e promoção do bem comum. Ao Estado a ação subsidiária (RIBEIRO NETO, 2012).

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que alguns dos princípios estão ligados diretamente à questão identitária, como anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo, amor, bondade e firmeza; construção do conhecimento; formação e competência; relações afetivas e solidárias; cuidado da vida, valorização da cultura, integração escola, família e comunidade. Esses coincidem diretamente na questão da identidade histórica e proposta humanista cristã.

Dessa forma, analisando os princípios Notre Dame a partir da proposta humanista e das categorias de análise já levantadas a partir das análises anteriores, podemos concluir que a rede de escolas ND, na redação dos princípios, evidencia elementos que demonstram fidelidade e sustentabilidade identitária, tanto aos princípios históricos da Congregação, bem como à proposta humanista cristã.

Também, faço uma crítica no sentido de que alguns destes princípios são redigidos em uma linguagem que não coincide com os princípios identitários, e manifestam a evidência da influência da cultura e linguagem próprias dos valores do mercado global. Esse indício pode caracterizar a influência dos métodos de gestão, e essa questão precisa ser analisada com atenção, pois nos princípios perpassam elementos muito importantes na caracterização da identidade e perspectiva de sustentabilidade. Lembro que a identidade é formada por muitos outros elementos e sofre a influência da relação com o meio e com as pessoas, bem como com a própria trajetória do passado e do presente. Assim, vai se constituindo processualmente, isso justifica o cuidado com os elementos que vão dando formalidade à identidade em si.

As palavras que chamam atenção e que podem estar relacionadas à linguagem própria mercantil são: excelência, competência profissional, prestação de serviços.

Portanto, considerando a pergunta que perpassa esse trabalho, que tem a ver com o modo como a Rede Notre Dame sustenta e articula sua identidade humanista cristã no contexto neoliberal, a partir da análise dos princípios aqui apresentados, pode-se afirmar que a Rede, pelo menos nos princípios está sustentando os valores humanistas. Existe articulação entre eles, ligação entre as redações nas diferentes épocas, porém dá sinais de que resente o impacto da cultura globalizante do mercado, sendo visível na formulação dos princípios atuais.

7.2 Do Plano Estratégico da Rede de Educação Notre Dame

Um dos objetivos deste trabalho, também, é analisar o Plano Estratégico da Rede Notre Dame⁸. Nessa etapa do capítulo, apresento elementos do Plano Estratégico da Rede das escolas ND, com uma análise observando como os princípios tomam forma na prática cotidiana.

O Plano Estratégico (PE) serve de base para o trabalho de gestão administrativa e pedagógica nas escolas ND. A partir deste plano, conforme metodologia adotada pela instituição Notre Dame, cada escola opta por ações e projetos locais a fim de chegar aos objetivos. Inicialmente, esclareço que fiz um esforço para tomar “distância”, inclusive, dos preconceitos e dos paradigmas que podem atingir a análise crítica. Procurei analisar a linguagem para além das expressões e conceitos que poderiam induzir uma conclusão sem reflexão e análise mais profunda. Como já refletimos sobre os princípios, passo a analisar os elementos que partem disso para guiar a gestão administrativa e pedagógica da rede.

Segundo redação apresentada no documento do Plano Estratégico 2017 a 2020 da Rede Notre Dame, a missão descrita é a seguinte: *Educar com excelência pedagógica, bondade e firmeza para construir um mundo melhor* (PE, 2017-2020). A visão aparece como: *Ser rede de educação sem fronteiras, com sustentabilidade, inovação e excelência pedagógica.* (CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA, 2016b).

Importante destacar que, conforme já citei no presente trabalho, o processo de gestão da Rede ND é pautado em métodos próprios do mundo empresarial. Esta foi a estratégia assumida pela direção da Rede Notre Dame para dar conta das demandas e desafios próprios do cenário atual que é marcado pelo mercantilismo na Educação Básica, criando paradoxos conflitantes

⁸ Pode ser conferido, em síntese, no Mapa Estratégico da Rede ND, disponível no Anexo A

quando comparados aos princípios humanistas inerentes à identidade das escolas ND. Como se pode identificar isso na redação da missão e da visão?

Analisando a parte específica da missão, podemos reconhecer elementos da identidade humanista cristã. A expressão de valores históricos como *bondade e firmeza* que, muito embora possam se caracterizar de formas diferentes, são parte da identidade da prática Pedagógica da educação ND. Se elas são praticadas, precisamos de outros recursos para firmar, porém, enquanto redação, remetem-nos às redações anteriores e históricas de objetivos e princípios ND. Outro aspecto é a ideia de educação integral – com sentido na vida das pessoas e a busca do protagonismo –, que pode ser reconhecida na expressão *excelência pedagógica* e na parte que diz *para construir um mundo melhor*.

Já, na redação da visão, podemos observar a visão mercantil nas expressões *sustentabilidade, inovação e excelência*. Embora isso ainda seja uma afirmação subjetiva, pois o que a instituição entende por sustentabilidade, inovação e excelência não está explícito diretamente e poderia contradizer, se forem sustentadas a partir de conceitos que não sejam os óbvios do sistema mercantil. Como isso, ainda, não está dito ou expresso, é importante cuidar com as afirmações, pois um conjunto de práticas que demandam disso precisaria ser observado para se confirmar ou não esses supostos paradigmas.

Observando melhor o Planejamento Estratégico, em seguida, apresento as chamadas *prioridades estratégicas* da Rede ND. Essas prioridades, segundo registros dos processos de gestão, foram elaboradas após decisão sobre como seria a missão e visão. São quatro:

- a) excelência pedagógica;
- b) tecnologia no fazer pedagógico;
- c) ampliação da Educação Infantil;
- d) revitalização do Ensino Médio.

A partir dessas prioridades, o Mapa Estratégico ND traz as *perspectivas* de:

- a) aprendizado, crescimento e inovação;
- b) processos administrativos e pedagógicos;
- c) estudantes e famílias; e
- d) sustentabilidade e finanças.

Dentro de cada uma dessas *perspectivas*, como pode ser conferido no anexo A, Mapa Estratégico da Rede de Educação ND (2017-2020), traz os objetivos e, inclusive, na *perspectiva*

dos estudantes e famílias, temos a *proposta de valor* – expressão usada para indicar a essência do trabalho de gestão pedagógico administrativo. Nesse aspecto, pode-se inferir um diferencial que caracteriza a busca de priorizar a questão das famílias e estudantes como centro de todo o processo e razão de ser da escola. No entanto, embora não utilize o termo “cliente⁹”, não está livre de, na prática, ter ações ou relações características do sistema mercantil. Penso que, nesse sentido, a Rede ND tem um grande desafio no sentido de que é muito tênue o limite entre os paradoxos que podem demandar dessa questão.

Na continuidade do trabalho, para viabilizá-lo melhor, apresento uma análise dos objetivos sem descrever o todo do conteúdo do documento. Dentro dos elementos destacados a partir da análise, listei separadamente expressões próprias do humanismo cristão e outros termos que indicam conceitos próprios do mundo empresarial que visa o mercado. As categorias de análise levantadas anteriormente serviram de apoio para distinguir melhor as expressões. Ao organizar os termos, não tive a preocupação com ordenação conforme a lista das *perspectivas*. Ao fazer o levantamento, fui percebendo que muitas palavras podem servir tanto na perspectiva dos princípios humanistas, como para a linguagem mercantil. A falta de um esclarecimento sobre o sentido desses termos e/ou a intencionalidade são determinantes no posicionamento institucional. Essas palavras poderiam estar indicando o hibridismo ou adaptação das expressões e conceitos conforme interesses. Por isso o cuidado necessário em esclarecer o que se quer dizer com determinadas expressões quando citadas, pois elas podem ser utilizadas em diferentes contextos com diferentes sentidos, já que os paradoxos estão muito presentes.

7.2.1 Plano Estratégico Notre Dame e os Indicadores da Proposta Humanista Cristã

A seguir algumas expressões que indicam a presença clara do humanismo cristão dos princípios ND, e marcam o Mapa Estratégico 2016-2010:

- a) pastoral escolar;
- b) identidade da rede ND;
- c) relações entre escola, família e comunidade;
- d) cuidado e socialização;
- e) responsabilidade ecológica;
- f) flexibilidade;

⁹ Termo utilizado pelo mercado empresarial, em que os indicadores de satisfação imediata são pautados na perspectiva primeira do lucro.

- g) espaço lúdico-pedagógico;
- h) aprendizagem multidisciplinar;
- i) educação para o pensar – filosofia;
- j) educação ecológica;
- k) convivência;
- l) liderança.

Essas expressões, pelo contexto dos princípios apresentados no mesmo documento, podem ser caracterizadas como indicadores da identidade humanista cristã inerente à identidade Notre Dame.

7.2.2 Princípios Mercantis e Plano Estratégico da Rede Notre Dame

Na parte seguinte, apresento algumas expressões presentes no PE da Rede ND que têm relação direta com o sistema de gestão ligado aos conceitos da economia global mercantil. Alguns desses termos têm relação direta com a linguagem utilizada pelas agências internacionais, que promovem a efetivação da Agenda Mundial de educação.

Os termos destacados são:

- a) excelência;
- b) receitas alternativas;
- c) captar e fidelizar;
- d) otimizar;
- e) maximizar;
- f) flexibilidade;
- g) empreendedorismo;
- h) diferenciado;
- i) qualificar;
- j) formação por competências;
- k) clima organizacional;
- l) consolidar tecnologias;
- m) espaço inteligente;
- n) estratégica.

Essas expressões não são absolutas em si e muito menos pretendem esgotar os termos e conceitos inerentes ao Mapa Estratégico da rede ND de 2017 a 2020. Com essa afirmação, destaco que as palavras apresentadas, além de não serem únicas, não são absolutamente colocadas no sentido mercantil. Porém, são como que “fatos” que podem indicar, sim, a influência do sistema global que tem em vista a mercantilização dos serviços, inclusive da Educação Básica. No processo de análise, identificou-se muitas palavras que caracterizam o sistema mercantil. Isso é muito contraditório diante do posicionamento confessional.

Por outro lado, talvez o mais importante seja olhar para essas expressões e, simplesmente, afirmar e confirmar a influência ou o impacto do sistema de gestão neoliberal sem analisar as consequências. É importante que não sejam tomadas ingenuamente na redação ou formulação de propostas de gestão pedagógico administrativa, sem avaliar a possibilidade de contradizer-se no processo de formação, cujo ideal é a defesa da vida. Utilizar-se desses recursos mantendo, em primeiro lugar, a proposta de educação humanista cristã, pode parecer um serviço dedicado a dois senhores: de um lado, a defesa da vida como valor fundamental e, de outro, o risco de “cair na tentação” da lucratividade. Afinal, “os fins nem sempre justificam os meios”. E esse desafio precisa ser acordado constantemente. Essa também pode ser a contribuição desse trabalho de pesquisa e reflexão.

7.3 Da Avaliação Institucional – como a Identidade Humanista é Reconhecida pela Comunidade

Como já expliquei na parte em que abordo a metodologia e as fontes, os relatórios da Avaliação Institucional (2007, 2009, 2011, 2013, 2015) são fruto da avaliação externa realizada pela Rede Notre Dame¹⁰. Essa avaliação institucional é baseada em procedimentos estatísticos convencionais, com critérios específicos para validação. (MALHOTRA, 2001; SAMARA; BARROS, 1997). Chamo a atenção que, nessa proposta de avaliação, as notas vão até 05. Quanto maior o nível de satisfação na dimensão, maior é o número, até atingir 5. Os itens propostos, para que os participantes expressassem a sua opinião, correspondem a um número (resposta numerada), peso na soma geral. A distribuição do peso na escala de satisfação, segundo o método, é assim constituída:

¹⁰ Print de página de entrada na web com diferentes possibilidades de análise, sob o título de Relatórios da Avaliação Institucional, pode ser visualizado no ANEXO C.

- a) muito satisfeito equivale 5,0;
- b) satisfeito 4,0;
- c) nem satisfeito nem insatisfeito 3,0;
- d) insatisfeito 2,0;
- e) muito insatisfeito 1,0;
- f) 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. Essa fórmula utilizada possui princípios teóricos fundamentados nas ciências econômico-administrativas¹¹, e para facilitar o entendimento apresento uma tabela com a legenda da pontuação, da forma de interpretação da pontuação.

Tabela 26 - Legenda da pontuação na avaliação institucional

Intervalo		Avaliação
1	1,99	Péssimo
2	2,99	Muito Ruim
3	3,99	Ruim, indiferente
4	5	Bom ou Ótimo

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

A pontuação é feita pelos pais e alunos, mediante uma senha exclusiva. A avaliação institucional é efetivada de dois em dois anos, desde 2007, e é organizada de modo que contempla quatro dimensões das escolas:

- a) projeto político-pedagógico;
- b) ensino-aprendizagem dividido em: Educação Infantil – Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II – Ensino Médio;
- c) serviços;
- d) estrutura física.

Importante explicar que, dentro dessas dimensões, temos uma lista de quesitos¹² que contemplam elementos específicos, que permitem o detalhamento de questões próprias da área avaliada. Nesse trabalho, pela enorme quantidade de informações contidas nesse recurso, tendo

¹¹ Samara Barros (1997) e Malhotra (2001).

¹² Situações ou elementos práticos que compõem a determinada dimensão na escola.

presente o objetivo, optei por analisar a média das quatro dimensões, com foco na dimensão do Projeto Político Pedagógico (PPP). Apresento, em seguida, os resultados da avaliação das dimensões, em toda a Rede ND. Os dados representam a avaliação realizada de dois em dois anos, que correspondem a 10 anos de processo escolar, 2007 a 2015.

Tabela 27 - Média por dimensões da Rede ND 2007 – 2015

Dimensão/todas as escolas	Média				
	2007	2009	2011	2013	2015
1 - Projeto Político Pedagógico	3.91	3.88	3.87	3.86	3.88
2 - Ensino Aprendizagem – Educação Infantil	4.45	4.44	4.44	4.33	4.47
2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental I	4.10	4.30	4.25	4.24	4.26
2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental II	0.00	3.92	3.98	3.99	4.03
2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Médio	3.89	3.83	3.90	3.91	3.99
3 - Serviços	4.04	4.02	4.00	3.96	4.07
4 - Estrutura Física	4.07	4.01	4.00	4.00	4.16
Total:	4.10	4.09	4.09	4.07	4.12

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Observa-se que as duas dimensões Projeto Político Pedagógico (PPP) e Ensino Aprendizagem – Ensino Médio aparecem com a pontuação mais baixa. A partir do quadro, vemos que, em 2007, a pontuação era de 3.91 e, em 2009, baixou para 3.88, foi baixando mais um ponto em 2011 e outro em 2013; melhorou um pouco em 2015, pois somou 3.88; se compararmos com 2007, o PPP continua abaixo.

Lembro os leitores que, nesse método de avaliação, a nota máxima é 5. Somando todas as avaliações das dimensões, temos a pontuação geral das escolas da Rede, que ficou em 4.12. Essa nota indica um bom nível de satisfação. Se comparado com 2007, aumentou 2 pontos, pois, nesse ano, a média era de 4.10. Porém, esse aumento não foi no PPP que é essencial para enfrentar as questões e paradoxos identitários. É preocupante essa questão já que o PPP é base para revelar a articulação dos princípios e valores que constituem a questão da identidade humanista.

7.3.1 A Avaliação de cada Escola

No quadro seguinte, na mesma perspectiva anterior, apresento o resultado da avaliação do nível de satisfação, na dimensão do PPP, dos pais e alunos das três escolas: ND Passo Fundo, ND Aparecida de Carazinho e ND Menino Jesus. Com isso, pretendo demonstrar como os pais

e alunos reconhecem a identidade humanista cristã, em seus diferentes modos de manifestação, implícitos no PPP das escolas.

Tabela 28 - Média do PPP das três escolas do Sul 2007-2015

Escola ND	Dimensão	2007	2009	2011	2013	2015
ND P. Fundo	PPP	3.83	3.85	3.82	3.88	3.78
ND Aparecida	PPP	3.68	0.00	3.93	3.87	3.95
ND M. Jesus	PPP	4.02	4.00	3.98	4.04	3.81

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

A partir da análise desses dados, pode-se observar que as três escolas em questão, em 2015, estão com a média considerada preocupante em relação ao PPP. No resultado, temos o ND de Passo Fundo com média 3.78; o ND Aparecida, 3.95; e o ND Menino Jesus, 3.81. Essas pontuações estão abaixo de 4, indicando que essa dimensão precisa ser considerada com mais atenção, pois nela perpassa a identidade institucional.

Outra informação importante é que, a partir de 2007, as duas escolas de Passo Fundo decaíram na avaliação dessa dimensão. A Escola ND Menino Jesus já teve nota 4.02, 4.0 e até 4.04. Isso indica que esteve bem melhor do que 2015. O ND Aparecida de Carazinho está melhorando a cada avaliação e fechou em 2015 com 3.95.

7.3.2 Avaliação dos Quesitos do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada Escola

Como essa pontuação é consequência de uma série de quesitos avaliados individualmente e, dentro do método, compõe a média da pontuação que já analisamos, é importante trazer esses quesitos com suas respectivas pontuações. Assim, pode-se identificar onde está a fraqueza ou a fortaleza de cada escola nessa dimensão e o que elas têm a ver com a questão da pesquisa. A lista dos quesitos do PPP, no todo, é composta por 28 itens. Eles são os seguintes:

- a) divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- b) vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza);
- c) relação entre teoria e prática nas aulas;
- d) utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos da Escola;
- e) utilização dos laboratórios;
- f) conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares (disciplinas);
- g) incentivo à pesquisa;

- h) incentivo à leitura;
- i) incentivo a intercâmbios;
- j) processo de construção e reconstrução do conhecimento;
- k) processo de socialização do documento;
- l) qualificação dos docentes da Escola;
- m) qualificação dos profissionais da Escola;
- n) desenvolvimento de projetos pedagógicos;
- o) atividades de estudo fora da Escola;
- p) práticas esportivas na escola;
- q) participação em eventos da comunidade;
- r) realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola;
- s) formação para a cidadania;
- t) sistema de avaliação da aprendizagem;
- u) estudos de recuperação;
- v) relacionamento Escola-família-comunidade;
- w) relacionamento professor-estudante;
- x) unidade pedagógica entre os níveis de ensino;
- y) espaço para manifestações de opiniões;
- z) reuniões de pais/responsáveis;
- aa) material didático utilizado. (CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA, 2007-2015).

Como podemos verificar, os quesitos apresentados na dimensão do PPP abrangem questões mais amplas e que transitam em outros aspectos além da questão diretamente ligada aos valores e à identidade. Isso, talvez, indique a concepção do PPP como base da escola e dele emanam todos os processos formais do cotidiano escolar, impactando na informalidade e no nível de satisfação da comunidade escolar. Por questão de viabilidade e foco, com um sentimento de perda¹³, precisei fazer opções e eleger apenas alguns desses quesitos que compõe a média do PPP. Escolhi trabalhar, a partir desta etapa, com os quesitos que têm a ver diretamente com as unidades de análise/categorias levantadas a partir da análise dos princípios apresentados anteriormente, priorizando o que estaria relacionado ao diferencial, que é a questão da confessionalidade e dos valores cristãos em si. Para retomar, as unidades de análise são: *fé cristã, católica/ Jesus Cristo; educação integral; amor, firmeza e bondade; compromisso social/defesa dos mais fracos;*

¹³ Por ter de deixar quesitos tão ricos em indicações para a reflexão.

felicidade e integridade; educação de excelência/qualidade. OBS: nem todas as unidades de análise foram contempladas nas questões.

7.3.2.1 Avaliação do PPP do Colégio ND de Passo Fundo

A seguir, apresento os quesitos referentes ao PPP do Colégio ND PF, que foram analisados e escolhidos como base para observar a questão da identidade humanista cristã/Notre Dame.

Tabela 29 - Avaliação dos quesitos do PPP/NDPF 2007-2015

Quesitos/PPP – Colégio Notre Dame	Média				
	2007	2009	2011	2013	2015
Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola	3.90	4.01	3.94	4.10	3.87
Vivência dos valores ND (bondade e firmeza)	4.08	4.07	4.03	4.12	3.99
Processo de socialização do documento	0.00	0.00	0.00	0.00	3.78
Realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola	0.00	0.00	0.00	0.00	3.74
Relacionamento Escola-Família-Comunidade	4.01	4.03	3.97	4.03	3.89

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Analisando os números e compondo-se a média da pontuação de cada quesito, faço algumas observações em relação ao Colégio ND de Passo Fundo:

- a) dos indicadores em que há pontuação de todos os anos, percebe-se que essa pontuação varia muito de um ano para outro. Isso indica instabilidade e fragilidade;
- b) alguns espaços estão sem pontuação. Isso acontece pelo fato de que essas questões foram acrescentadas depois. Segundo informações, houve uma reflexão na Rede em vista de tornar as perguntas mais específicas, conforme metas e objetivos do Plano Estratégico da Rede. Por isso, foram acrescentados mais quesitos;
- c) a média do quesito sobre divulgação e esclarecimento do PPP começou, em 2007, com 3.90 na pontuação. Já chegou a 4.10 em 2013, e baixou para 3.87 em 2015. Essa queda é preocupante.
- d) a vivência dos valores, que teve nota maior que 4.00 por 8 anos, na última avaliação baixou, ficando com 3.99. Isso indica questões diretas à identidade institucional; é sinal de que alguma coisa não está indo bem.

- e) nos quesitos: Processo de socialização do documento e realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola, só temos avaliação no ano de 2015, pois são quesitos novos no sistema. Um deles tem 3,78 na pontuação e o outro 3.74. Considerando que pontuações a baixo de 4.00 são consideradas baixas, esses indicadores revelam fragilidade, um reconhecimento abaixo do desejado para a sustentabilidade identitária; alertam para a necessidade de investir mais e promover o PPP e a Pastoral/eventos. Esses dois quesitos são fundamentais para a identidade humanista Cristã;
- f) também, chama a atenção o quesito Relacionamento Escola-Família-Comunidade. Este é um princípio que sempre acompanhou e diferenciou a Rede Notre Dame na sua proposta educacional. Na avaliação, percebe-se uma variação e, na última, a nota está em 3.89.

A partir dessas constatações indicadas pela avaliação quantitativa, percebe-se que a questão da sustentabilidade e articulação identitária não está assegurada. A instabilidade deixa vulnerável e dá abertura para que facilmente fatores contrários interfiram na constituição cotidiana da imagem e moral institucional. Isso se confirma quando, apesar de não ter parâmetro comparativo nos anos anteriores, a média do quesito sobre divulgação e esclarecimento do PPP (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) não é suficientemente boa; está abaixo da nota necessária para indicar que está conseguindo a média satisfatória.

Destaca-se que todos esses itens apresentados estão conectados entre si, inclusive, a questão sobre relacionamento escola-família e comunidade, pois esse é mais um valor específico da escola humanista que, na escola ND de Passo Fundo, ressurte-se pela variação, bem como a nota abaixo de 4.0. De modo geral, o Colégio Notre Dame de Passo Fundo, apesar de manter o número de alunos, crescer na questão de ensino-aprendizagem e dos serviços e da estrutura, precisa cuidar do PPP e tudo o que envolve essa questão. Especialmente, as questões ligadas à identidade confessional que apareceu em queda na avaliação.

7.3.2.2 Avaliação do PPP do Colégio ND Aparecida

Na continuidade, apresento os quesitos referentes ao PPP do Colégio ND Aparecida. Assim como os das outras escolas, eles foram analisados e escolhidos como base para observar a questão da identidade humanista cristã/Notre Dame. Na busca pelos dados, por problemas técnicos, não consegui acessar as notas de 2009. Apesar da tentativa de resolução, como o tempo estava se prolongando, optei em fazer análise sem contar com essas notas, já que isso não influencia significativamente nesse trabalho.

Tabela 30 - Avaliação dos quesitos do PPP/ND Aparecida 2007-2015

Quesitos/PPP – Colégio Notre Dame Aparecida	Média				
	2007	2009	2011	2013	2015
Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola	3.86	0.00	4.03	4.09	4.18
Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)	4.02	0.00	4.29	4.32	4.33
Processo de socialização do documento	0.00	0.00	0.00	0.00	4.10
Realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola	0.00	0.00	0.00	0.00	4.02
Relacionamento Escola-Família-Comunidade	3.87	0.00	4.16	4.22	4.15

Fonte: Adaptado pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Analisando, podemos observar o processo de crescimento no quesito *Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola* que, em 2007, tinha como pontuação 3.86 e, em 2011, passou para 4.03; em 2012, teve 4.09 e, em 2015, somou 4.18. O mesmo se observa na *Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)*: de 4.02, em 2007, foi crescendo e chegou a 4.33 em 2015. O quesito *Relacionamento Escola-Família-Comunidade* é outro indicador muito positivo na sua pontuação: em 2007 tinha 3.87, passou para 4.16 em 2011; foi crescendo e, em 2015, somou 4.15. O *Processo de socialização do documento*, em 2015 ficou com nota 4.10 e *Realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola*, ficou com 4.02. Assim, todos os quesitos do PPP, que estão relacionados à identidade humanista, somam uma pontuação maior que 4.00, o que indica um bom nível de satisfação dos pais e alunos.

7.3.2.3 Avaliação do PPP do Colégio ND Menino Jesus

Prosseguindo o trabalho de apresentação dos quesitos do PPP de cada escola pesquisada, no quadro a seguir faço a demonstração da pesquisa sobre PPP da Escola ND Menino Jesus. Assim como os das demais escolas, escolhi somente alguns dos quesitos. Eles foram analisados e selecionados como base para observar a questão da identidade humanista cristã/Notre Dame.

Tabela 31 - Avaliação dos quesitos do PPP/ND MJ 2007-2015

Quesitos/PPP – Escola Notre Dame Menino Jesus	Média				
	2007	2009	2011	2013	2015
Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola	3.99	4.06	4.07	4.10	3.89
Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)	4.21	4.21	4.14	4.22	4.02
Processo de socialização do documento	0,00	0,00	0,00	0,00	3.79
Realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola	0,00	0,00	0,00	0,00	3.86
Relacionamento Escola-Família-Comunidade	4.11	4.10	4.06	4.11	3.88

Fonte: Adaptado pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Nota: A ausência de pontuação indica que o item foi novidade em 2015.

A partir desse quadro, podemos visualizar que a escola ND MJ, em 2015, teve apenas uma nota que indica bom nível de satisfação nesses quesitos do PPP. A média maior, 4.02, está relacionada ao quesito *Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)*. A pontuação do mesmo sempre foi maior que 4.00 durante o processo de avaliação, desde 2007. Já nos demais quesitos, a situação é diferente. A *Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola*, em 2007 tinha 3.99, passou para 4.06, 4.07, 4.10 e, no ano de 2015, caiu para 3.89. O quesito *Relacionamento Escola-Família-Comunidade* começou, em 2007, com 4.11, continuou com nota maior que 4.00 nos anos seguintes e, em 2015, caiu para 3.88. Os dois quesitos acrescentados no ano de 2015: *Processo de socialização do documento* e *Realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola*, também ficaram com pontuação que precisa ser cuidada, 3.79 e 3.86, respectivamente.

Assim, concluo esta etapa de análise do PPP das três escolas a partir da avaliação institucional. Os dados obtidos aqui serão relacionados aos dados das outras fontes. Na parte seguinte, faço a análise das Questões Livres coletadas na mesma pesquisa institucional dessas escolas estudadas.

7.3.3 Da Pesquisa sobre as Questões Livres

Além de pontuar as categorias e os quesitos específicos de cada uma delas, na Avaliação Institucional, os pais e alunos têm a opção de escrever, fazendo observações pertinentes à avaliação. Isso é caracterizado, dentro da metodologia e descrição do processo, como Questões Livres. Conforme já apresentei na parte específica sobre metodologia e material de análise, a partir desses registros é possível identificar muitas questões relativas à pontuação nas dimensões e seus quesitos. Em seguida, passo a fazer a análise, conforme método de análise documental, das questões livres do ano de 2015. Nessa etapa, busco saber como os pais e alunos e funcionários de modo geral

reconhecem e valorizam a identidade confessional nas três escolas Notre Dame que servem de base empírica para essa pesquisa.

A escolha do ano de 2015 se justifica com a densidade e o volume das Questões Livres de cada escola, e o fato de este ser um trabalho em que interessam os dados mais contemporâneos. Diante da pesquisa desde 2007, as Questões Livres de 2015 podem trazer mais luzes para entender o processo realizado e a forma como ele se reflete na comunidade ou não, pois nem sempre essa questão dos valores chama a atenção suficientemente para que se denote a falta ou a existência. Conforme estratégia do mundo mercantil, a hegemonização supõe o domínio das consciências e a relativização dos princípios humanistas. Não se poderia sentir falta daquilo que não se aprendeu a contemplar, vivenciar e valorizar. O processo de secularização imposto pela globalização do mercado marca a cultura e a identidade social e individual, torna indiferente e naturaliza a perspectiva imediatista, endeusando o consumo e não a vida enquanto valor máximo. Registro que, inicialmente, mantive a abertura para a possibilidade de ampliar a pesquisa, caso não encontrasse dados suficientes em relação às categorias. Porém, não foi necessário.

Utilizando o método de análise documental, no sistema localizei esse conteúdo específico, fiz a leitura prévia, destacando somente os elementos relativos às questões que têm a ver com a identidade confessional. Considerei como base de interpretação, também, as unidades de análise levantadas anteriormente: *fé cristã, católica/ Jesus Cristo; educação integral; amor, firmeza e bondade; compromisso social/defesa dos mais fracos; felicidade e integridade; educação de excelência/qualidade* e os princípios da Rede apresentados no Mapa Estratégico:

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 afetivas e solidárias; incentivo à pesquisa; cuidado da vida do planeta, do outro e de si; valorização da tradição, da história e da cultura; integração escola, família e comunidade. (REDE DE EDUCAÇÃO NOTRE DAME, 2016, ver anexo A).

Das colocações feitas, a maioria é para justificar pontuações, reclamar de algo, sugerir e/ou pedir, elogiar. Aproveitam para dizer tudo o que, muitas vezes, não dizem em outros espaços formais. No meio de tudo, é possível identificar, também, elogios, destaques e aprovações. As observações, na sua maioria, dizem dos espaços da escola, lanches, uniformes, horários, atividades, sala da aula, saídas pedagógicas, bebedouros, métodos de professor, rotinas.

Na análise, mantive o foco na busca de indicadores que tenham relação com os princípios ND em sua manifestação direta na prática cotidiana. As perguntas que acompanharam esta etapa do processo de pesquisa foram: Como os pais e alunos sentem, na prática cotidiana, os valores cristãos identitários do ND? Eles reconhecem o diferencial confessional, os valores cristãos?

O resultado do trabalho é apresentado a seguir, em quadros, por escola. Início pelo Colégio ND Passo Fundo, depois apresento Colégio Aparecida de Carazinho e, por último, a Escola ND Menino Jesus.

7.3.3.1 Do Colégio Notre Dame de Passo Fundo: respostas das Questões Livres

Na Avaliação Institucional de 2015, o Colégio ND PF, nas Questões Livres, teve a participação de 511 estudantes e 80 pais. Ao todo, foi possível destacar apenas 6 respostas que indicam reconhecimento da proposta humanista. A maioria das outras colocações é referente a rotinas de sala de aula, de relacionamento, de problemas de ensino e aprendizagem, sugestões e queixas sobre a estrutura, avaliações. Assim como tem quem escreve tudo o que pensa, muitas vezes, aparentemente inconsequente, considera-se que muitos participantes da pesquisa podem não querer dizer o que pensam. Todos esses elementos questionam e nos remetem à questão identitária também. Seria muito contraditório para uma instituição que tem a identidade enraizada no humanismo cristão e que se posiciona como quem defende uma educação integral ignorar esses elementos. Eles são frutos dos paradoxos do mundo global mercantil que marcam a cultura e a ação da comunidade e que, impregnados nas relações, adentram a escola confessional quer queira ou não. O simples fato de pais e alunos falarem ou destacarem tão pouco a questão dos valores identitários da Notre Dame é revelador da existência de limites no reconhecimento e na articulação. Na medida em que isto não aparece como valor importante, atinge e compromete a identidade, pois ela não se constitui na solitude do mundo interno da instituição; se dá no cotidiano das relações e o reconhecimento é fator determinante, também. Por outro lado é importante ter presente que estamos tratando de uma avaliação institucional (que tem limites) onde o foco não é somente a questão de nossa pesquisa. Ela tem como foco medir o nível de satisfação da comunidade escolar em relação ao serviço oferecido. São múltiplos os aspectos que tem a ver com o todo do funcionamento da escola e, portanto, limitados no sentido de que se possa estabelecer um critério seguro de avaliação em relação a questão específica da identidade como tal. Não esquecendo que vivemos inseridos em uma cultura fortemente marcada por critérios de satisfação marcado pelo imediatismo consumista. Estes critérios, com certeza, impactam nas respostas.

Porém, mesmo com esses limites, considerando as observações feitas e sua abrangência, levanto categorias de análise e faço a relação com os princípios ND. A seguir, os leitores podem verificar o quadro com as respostas destacadas e análises. Para este quadro e os quadros das escolas seguintes, procurei distinguir o *segmento* do qual vem a resposta, categorias levantadas e relacionar

com os princípios e categorias de análise já identificados anteriormente. Os seguimentos (Seg) são: *Educação Infantil (EI)*, *Ensino Fundamental (EF)* ou *Ensino Médio (EM)*.

Quadro 6 - Mapeamento das Questões Livres Colégio ND PF 2015

Seg.	Resposta	Categorias de análise	Princípios
EI	“Uma escola com princípios e com trabalho sério e competente. [...] É esta a Escola que escolhemos [...] uma escola capaz de educar e ensinar. Professores e auxiliares competentes [...]. O atendimento aos pais, as homenagens feitas às famílias. [...].	<ul style="list-style-type: none"> - princípios, seriedade e competência; - fidelidade naquilo que promete; - cuidado com a família. 	<p>Anúncio e testemunho do projeto de Jesus cristo/fê cristã.</p> <p>Formação e competência profissional.</p> <p>Excelência na prestação de serviços.</p> <p>Integração escola, família e comunidade.</p>
EI	“[...] além de me sentir muito segura, sinto-me feliz por ver minha filha crescendo e aprendendo dentro de uma Instituição com a qualidade e o conceito que tem o Colégio Notre Dame”.	<ul style="list-style-type: none"> - segurança; - qualidade, conceito-excelência, tradição. 	<p>Felicidade e integridade.</p> <p>Educação de excelência/qualidade/Excelência na prestação de serviços.</p>
EI	“Atendimento psicopedagógico excelente, coordenação educacional extremamente solícita, coordenação pedagógica maravilhosa, acolhida das Irmãs faz-nos sentir queridos.”	<ul style="list-style-type: none"> - atendimento; - excelência; - solícitude; - acolhimento; - presença das irmãs. 	<p>Educação integral.</p> <p>Excelência na prestação de serviços;</p> <p>Integração escola, família e comunidade.</p>
EF	“[...] parabéns pelo empenho, disciplina e competência de todos os profissionais envolvidos no contexto da escola, todos eles estão muito bem preparados para conduzir as situações inclusive as mais complicadas.[...]”.	<ul style="list-style-type: none"> - disciplina; - competência; - envolvimento coletivo; - preparação. 	<p>Amor, firmeza e bondade.</p> <p>Formação e competência profissional.</p>
EF	“Penso que a escola desenvolve um excelente trabalho educacional.”	<ul style="list-style-type: none"> - excelência. 	<p>Excelência na prestação de serviços.</p>
EM	“[...] é um colégio do qual gosto muito. Tenho muitas amizades e uma ótima relação com os professores. Gosto muito de participar das atividades que o colégio fornece. Tenho só o que elogiar nesse colégio!”	<ul style="list-style-type: none"> - amizade, relação de reciprocidade/bom relacionamento; - atividades/participativas. 	<p>Relações afetivas e solidárias.</p> <p>Integração escola, família e comunidade.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Conforme pode ser observado, no universo de 511 estudantes e 80 pais que participaram com registros, foram selecionadas somente 6 respostas. É importante destacar que algumas observações ficaram para trás na análise por elogiarem de forma bastante subjetiva, não abordando diretamente a questão dos valores identitários. Com isso, podemos concluir que, sendo a Avaliação Institucional dirigida para outro foco – que é saber o nível de satisfação em várias dimensões da escola e não somente na questão identitária em que o PPP contempla – em parte, os dados apresentados são significativos. Até porque, culturalmente, avaliação com a possibilidade de escrever livremente, de forma anônima, para muitos soa como espaço para colocar tudo o que pensa mais no sentido de correções a serem feitas. Porém, não se pode

ignorar a possibilidade e os indicadores que podem servir de reflexão: é importante pensar a relação disso com a pontuação da escola, especialmente, no PPP. O Colégio ND somar 3,78 na avaliação de 2015 é considerada uma pontuação preocupante.

7.3.3.2 Do Colégio Notre Dame Aparecida de Carazinho: respostas das Questões Livres

Na Avaliação Institucional de 2015, o Colégio ND Aparecida, nas Questões Livres, teve a participação de 211 estudantes e 44 pais. No quadro a seguir, coloquei as observações/as inferências/categorias levantadas, tomando o cuidado de não expor nomes que aparecem dentro dos registros. A seguir, apresento o quadro:

Quadro 7 - Mapeamento das questões livres Colégio ND Aparecida 2015

(continua)

Seg	Resposta selecionada	Categorias de análise	Princípios
EI	“Coordenação pedagógica [...]. Uma pessoa com ética, simplicidade e sempre disposta em resolver qualquer questionamento. E a Irmã [...] pelo carinho e atenção sempre na recepção e saída dos estudantes. Nosso filho sente-se muito acolhido. [...] onde o seu desenvolvimento psicossocial e a construção do conhecimento é grandioso.”	Simplicidade, ética, disposição para resolver problemas; o carinho, a atenção da irmã que atende; acolhida.	Educação integral. Felicidade e integridade. Formação e competência profissional. Excelência na prestação de serviços. Relações afetivas e solidárias.
EF I	“Quero agradecer e parabenizar toda equipe do Notre Dame, por fazerem minhas netas, vindas de uma cidade de 7 mil habitantes no interior do Piauí, sem saberem quase nada, desabrocharem e se tornarem o que são hoje, conhecendo música, e todas as matérias com desenvoltura e pela educação religiosa, todas as noites elas me apresentam uma nova oração para rezarmos juntas. DEUS abençoe todos. Obrigada.”	Gratidão; processo de aprendizagem; cuidado com os mais fracos; música; educação religiosa; oração; reciprocidade escola família.	Construção do conhecimento. Compromisso social/defesa dos mais fracos. Educação integral. Fé cristã, católica/ Jesus Cristo. Relações afetivas e solidárias. Incentivo à pesquisa. Integração escola, família e comunidade.
EF	“A escola é maravilhosa em muitos aspectos, sempre que solicitei fui atendida com atenção. [...]”	Prontidão, atenção, atendimento.	Relações afetivas e solidárias.
EFI	“Agradecer a equipe do Colégio pela excelência em educação religiosa, aprendizado e cultura geral da minha neta e que DEUS abençoe todos ricamente.”	Gratidão; equipe; excelência; educação religiosa; aprendizado; cultura geral.	Fé cristã, católica/ Jesus Cristo. Excelência na prestação de serviços. Relações afetivas e solidárias. Valorização da tradição, da história e da cultura. Integração escola, família e comunidade.

(conclusão)

Seg	Resposta selecionada	Categorias de análise	Princípios
-----	----------------------	-----------------------	------------

EM	“[...]pastoral escolar está demonstrando um ótimo trabalho.”	Pastoral escolar; ótimo trabalho	Fé cristã, católica/ anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo. Excelência na prestação de serviço.
EM	“Na Ed. Infantil a relação dos alunos com funcionários, professores e direção é de união, carinho, e cordialidade... escolhi esta escola para meus filhos por saber do comprometimento da escola com o conhecimento e do carinho que tenho por todos que dela fazem parte.”	Relação; união; carinho; cordialidade; compromisso; conhecimento; carinho.	-Formação e competência profissional. Relações afetivas e solidárias. Incentivo à pesquisa. Integração escola, família e comunidade.
EM	“A pastoral escolar demonstra grande participação na formação do bom caráter e da aprendizagem dos alunos. - O envolvimento da coordenação e direção no aprendizado e nas atividades de sala e extraclasse é louvável. - Os professores são muito qualificados e envolvem-se com os estudantes, promovendo atividades práticas e interdisciplinares, com exercícios de fixação e estudos de recuperação. - As salas contam com aparelhos de TV que facilitam a disponibilização da informação por parte dos professores, que podem utilizar recursos de internet, vídeo, áudio e imagens. - Os quadros ajudam os professores que não podem utilizar o giz. - A organização na hora da saída melhorou o fluxo de alunos nos corredores. - A limpeza da escola é honorífica, prezando pela higiene de todos os ambientes escolares.”	Pastoral escolar; participação; formação; bom caráter; aprendizagem; envolvimento; professores qualificados; envolvimento; estrutura e tecnologias; organização; limpeza.	-Anúncio e testemunho do projeto de Jesus Cristo. Amor, bondade e firmeza. Integração escola, família e comunidade. Construção do conhecimento. Excelência na prestação de serviços. Relações afetivas e solidárias. Incentivo à pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Conforme quadro, foram selecionadas 7 respostas de pais e alunos do ND Aparecida que fazem referências aos valores identitários, princípios Notre Dame. Nota-se uma ênfase grande na questão da atuação da Pastoral e articulação dos valores religiosos, isso pode ser relacionado à soma da pontuação do PPP (a escola tem nota 3.95, a mais alta de todas as escolas nessa dimensão). Algumas diferenças que aparecem nesta análise justificam as diferenças na pontuação da avaliação. Alguns quesitos do PPP estão diretamente relacionados à essas questões. Na pontuação dos quesitos, conforme podemos observar na tabela 30, essa escola obteve um bom resultado. Na verdade, o melhor resultado, pois todos os quesitos foram avaliados com pontuação maior do que 4.00. Esses indicadores são importantes no sentido de que apontam alternativas positivas na busca da sustentabilidade institucional.

7.3.3.3 Da Escola Notre Dame Menino Jesus: respostas das questões livres

Da escola ND Menino Jesus, foram 137 alunos e 81 pais que escreveram/contribuíram nas Questões Livres de 2015. Depois de ler todas as observações, selecionei 5 respostas que apresento no quadro a seguir, com a análise:

Quadro 8 - Mapeamento das Questões Livres ND MJ 2015

Seg	Resposta selecionada	Categoria de análise	Princípios identificados
EI	“Agradeço pelo cuidado, dedicação e empenho para com o meu filho.”	Cuidado; dedicação; empenho.	Cuidado da vida. Formação e competência profissional. Relações afetivas e solidárias;
EF	“Parabéns pelo conjunto da obra do ambiente escolar do Menino Jesus e obrigado por cuidarem com tanto zelo, carinho e dedicação de nossa filha.”	Ambiente escolar; cuidado; zelo; carinho; dedicação.	Cuidado da vida Amor, bondade e firmeza; Excelência na prestação de serviços;
EF	“[...] está contemplando num todo o que realmente deseja atingir com sua proposta político-pedagógica e no que refere à filosofia de Santa Júlia que é a bondade e firmeza na construção do conhecimento e na formação do cidadão.”	Contemplando o todo; PPP; Santa Julia; bondade e firmeza; construção do conhecimento; formação do cidadão.	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 afetivas e solidárias. Incentivo à pesquisa. Cuidado da vida do planeta, do outro e de si. Valorização da tradição, da história e da cultura. Integração escola, família e comunidade.
EF	“Ótimos professores e sempre dispostos a ajudar”	Disposição; ajuda.	Relações afetivas e solidárias. Integração escola, família e comunidade.
EF	“Parabéns... escola ótima formadora de alunos críticos E futuros cidadãos conscientes e responsáveis.”	Formadora; alunos críticos; cidadãos; conscientes e responsáveis.	Construção do conhecimento. Formação e competência profissional. Relações afetivas e solidárias. Cuidado da vida do planeta, do outro e de si. Integração escola, família e comunidade.

Fonte: Elabora pela autora com dados da Congregação ND.

Conforme pode ser conferido no quadro, as observações feitas por pais e alunos da Escola Menino Jesus trazem os valores de forma mais implícita e velada. Também, foi necessário certo esforço para identificar essas citações. Chama a atenção a questão das relações, cuidado, integração escola, família e comunidade. Importante associar isso à avaliação quantitativa, pois os quesitos ficaram com a média entre 3.79 a 4.02, indicando que é preciso atenção. Lembro que essas médias não são consideradas baixas, porém é preciso observar. Somente o quesito dos valores está com nota satisfatória: 4.02.

A seguir, passo para outra etapa da pesquisa. A próxima fonte de análise são as fichas de entrevistas de alunos novos, tendo o objetivo de estudar o que dizem os pais e a comunidade externa, o entorno das escolas.

7.4 Entrevistas de Alunos Novos - Motivos pelos quais os Pais Escolhem a Rede ND

As escolas Notre Dame têm por prática a entrevista com alunos novos. A entrevista serve de base para que a família possa conhecer melhor a escola, seu funcionamento e organização, bem como tirar suas dúvidas em relação à possibilidade de matricular seus filhos. Na oportunidade, os responsáveis pelos estudantes preenchem uma ficha com perguntas específicas sobre o filho. Esse formulário/ficha é dividido em 07 partes: dados de identificação, desenvolvimento, ambiente familiar, comportamento, atividades, escolaridade e saúde. Como se pode observar no Anexo B, com amostra de um dos modelos utilizados.

Na ficha de entrevista para ingresso de estudantes, além de informar aos pais que esta é uma escola confessional, em uma das questões, o responsável deve responder: *Por que o Colégio Notre Dame foi escolhido para seu (sua) filho (a)?* É sobre a resposta a essa pergunta que se concentra nossa pesquisa nesta etapa. O objetivo é continuar o estudo de como a Rede ND articula na prática os princípios e valores humanistas cristãos e, nesse caso, como os pais e a comunidade sentem, veem, reconhecem essa prática.

7.4.1 Do Contexto das Informações: critérios e procedimentos de análise

Um dos princípios que sempre esteve muito presente neste trabalho de pesquisa, especificamente, nesta etapa, é que as amostras (material de pesquisa) sejam representativas do que tem se evidenciado na prática das escolas. Outra questão é o que se pretende ou o objetivo que se tem – buscamos informações qualitativas derivadas dos posicionamentos de pais de alunos novos, na medida em que eles procuram a educação Notre Dame (entrevistas de matrículas). Essas informações trazem o “olhar” da comunidade para a escola Notre Dame, e é neste aspecto que se encontra a riqueza para a intencionalidade desse trabalho de pesquisa, pois o olhar da comunidade é portador de indicadores muito preciosos para avaliar a forma como a instituição está articulando sua identidade e seus valores. Como isso está chegando à comunidade? Ressalto que o grande mérito ou valor dessas respostas está no fato de que elas nos remetem à comunidade externa da escola, por isso é uma resposta

valerosa na medida em que vem de fora, não de dentro. Embora muitos estejam ligados de alguma forma ao que acontece no cotidiano da escola, é diferente das respostas de quem já participa direto, está dentro do ambiente escolar. Penso que aqui se concentram dados muito significativos para indicar a articulação dos valores, dos diferenciais identitários da Rede Notre Dame na comunidade.

Diante disso, fiz a escolha por analisar as fichas dos anos de 2014, 2015 e início de 2016. Considero a determinação deste período temporal, *representativo, suficiente e estratégico* para sabermos o que realmente é dito pela comunidade de Passo Fundo e de Carazinho sobre a Rede Notre Dame, atualmente.

Para efetivar a análise das repostas, inicialmente, separei as fichas por segmento e por ano (2014, 2015 e 2016). No decorrer da pesquisa, percebi que não havia necessidade dessa separação, pois não se caracterizavam com muitas diferenças importantes; o maior volume de entrevistas é para a Educação Infantil. Interessante observar que cada escola arquiva de modo diferente essas fichas: umas estão com coordenações, outras nas pastas na secretaria, outras separam as que os alunos foram matriculados e outras não separam nada. Assim, na mesma escola encontramos formas diferentes de arquivamento dessas fichas. Porém, todas guardam e cuidam para que, na medida em que for necessário, se possa consultar. A justificativa dada para esse cuidado em arquivar é a preocupação com cada aluno (indicador de princípios humanista cristão).

Ao todo analisei, no total, 893 fichas das três escolas. Como critério, cuidei para termos um número suficiente, de cada escola, para tornar significativas as informações. As categorias de análise foram compostas na medida em que apareceram ou se caracterizavam nas linhas e entrelinhas. Algumas dessas categorias apareciam nas respostas com termos ou linguagem diferente; para interpretar, procurei manter como critério o contexto em que os termos apareciam e o sentido dado nos exemplos. Quando havia espaço para dúvida, não registrei. Assim como muitas fichas, na questão de análise, não traziam nenhuma resposta, outras, traziam mais do que um motivo para justificar a escolha do Colégio ND para seu filho. Assim, na maioria das fichas, era possível pontuar mais do que uma categoria.

7.4.2 Resposta dos Pais - Dados

A seguir, apresento uma tabela com resultado da análise das fichas das três escolas separadas entre si e com mais uma coluna com o total da Rede ND Sul. Tendo como base o total das vezes que as categorias foram citadas, levantei o percentual de cada uma delas em

relação ao todo. Na mesma tabela, apresento o total e o percentual das três escolas juntas, caracterizando ND Rede Sul.

Tabela 32 - Motivos da escolha do ND: resposta dos pais

Por que escolheram o Notre Dame para educação dos filhos								
Escola/colégio	NDPF		NDAP		NDMJ		ND Rede Sul	
Ano	2014/ 15	%	2014 /15	%	2014/ 15	%	2014 /15	%
Quantidade de fichas analisadas	342	100	219	100	332	100	893	100
Qualidade/excelência de ensino/PPP	150	21,3	81	21,25	155	26,86	386	23,22
Localização/proximidade	80	11,36	25	6,56	104	18,02	209	12,57
Tradição/histórico/familiares foram e/ou são alunos	135	19,17	74	19,42	130	22,53	339	20,39
Turno integral	0	0	0	0	6	1,03	6	0,36
Filho de funcionário	11	1,56	7	1,83	9	1,55	27	1,62
Referências/indicação	139	19,74	80	20,99	97	16,81	316	19,01
Confiança/afeto/sonho/escolha do aluno	45	6,39	26	6,82	7	1,21	78	4,69
Oportunidade de bolsa	1	0,14	2	0,52	7	1,21	10	0,6
Valores, esc. católica, religião, espiritualidade	76	10,79	48	12,59	34	5,89	158	9,5
Estrutura/organização/acessibilidade/segurança	61	8,66	36	9,44	26	4,5	123	7,4
Esporte/atividade extracurricular e/ou artística	6	0,85	2	0,52	2	0,34	10	0,6
Total/base percentual categorias	704	100	381	100	577	100%	1662	100

Fonte: Elabora pela autora com dados das Escolas ND.

Conforme podemos observar, nas 893 fichas analisadas, a partir do método de análise documental, foram identificadas 11 categorias de análise que servem de justificativas para a escolha dos responsáveis ou pais de alunos pela educação nas escolas ND. Essas categorias foram citadas e pontuadas 1.662 vezes.

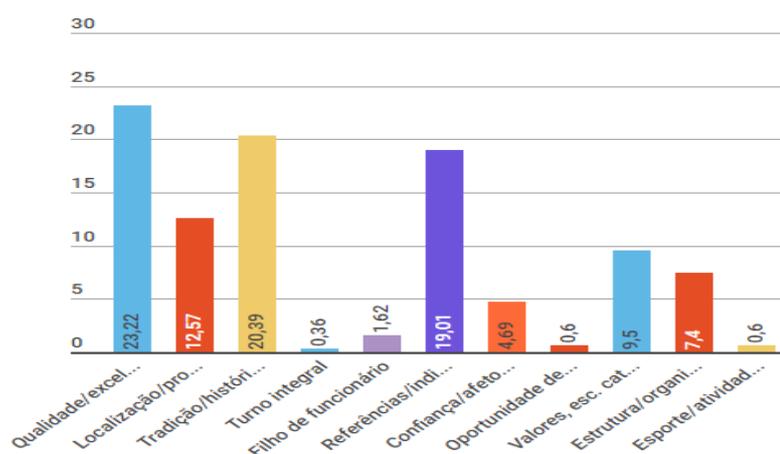
Da distribuição dessas pontuações, 386 vezes foi para a categoria relacionada à *Qualidade, Excelência de Ensino e à Proposta Político Pedagógica*; 209 vezes foi para a *Localização/proximidade do trabalho ou residência*; 339 vezes foi para a categoria da *Tradição/histórico/familiares foram e/ou são alunos da Rede ND*. A categoria de análise *Turno*

integral foi citada 6 vezes, no caso específico da escola ND Menino Jesus, cabendo destacar que o Colégio Notre Dame Passo Fundo não oferece esse serviço.

A categoria de análise *Filho de funcionário* foi citada 27 vezes como justificativa da escolha da educação ND; no caso da *Referência/indicação* foi 316 vezes; expressões relacionadas à categoria *Confiança/afeto/sonho/escolha do aluno* foi pontuada 78 vezes; *Oportunidade de bolsa*, embora informalmente pareça ser uma grande motivação na pesquisa, apareceu escrito somente 10 vezes, ao todo; a categoria ligada aos *Valores, escola católica, religião, espiritualidade* apareceu 158 vezes; a categoria *Estrutura/organização/acessibilidade/segurança* foi citada 123 vezes; *Esporte/atividade extracurricular e/ou artística* foi citada 10 vezes.

A seguir, apresento o gráfico com a classificação das categorias conforme percentual de respostas:

Gráfico 26 - Motivações da escolha dos pais em percentual/Rede ND Sul



Fonte: Elaborado pela autora com dados das Escolas ND.

Conforme podemos constatar no gráfico, as categorias que justificam a escolha dos pais pela educação ND podem ser ordenadas da seguinte forma:

Primeiro lugar: *Qualidade, excelência de ensino e Proposta Político Pedagógica*, 23,22%;

Segundo lugar: *Tradição/histórico/familiares*, 20,39%;

Terceiro lugar: *Referência/indicação*, 19,01%;

Quarto lugar: *Localização/proximidade*, 12,57%;

Quinto lugar: *Valores, escola católica, religião, espiritualidade*, 9,5%;

Sexto lugar: *Estrutura/organização/acessibilidade/segurança*, 7,4%;

Sétimo lugar: *Confiança/afeto/sonho/escolha do aluno*, 4,69%;

Oitavo lugar: *Filho de funcionário*, 1,62%;

Nono lugar, juntos: *Esporte/atividade extracurricular e/ou artística e Oportunidade de bolsa*, 0,6%;

Décimo lugar: *Turno integral*, 0,36%.

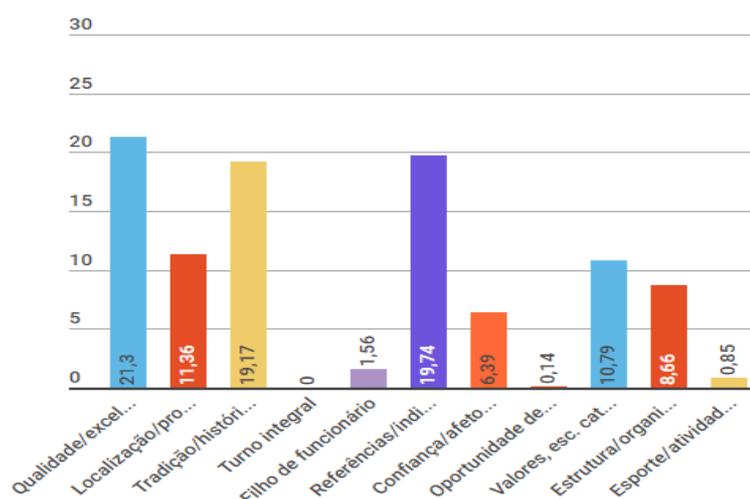
Ratifico que, conforme gráfico, o resultado apresentado é fruto da soma dos resultados das três escolas: Colégio Notre Dame de Passo Fundo (NDPF), Colégio Notre Dame Aparecida de Carazinho (NDAP) e Escola Notre Dame Menino Jesus (NDMJ).

Em seguida, a partir do resultado da pesquisa, analiso os percentuais da pontuação das categorias de análise correspondentes às fichas de entrevista específicas de cada escola, sobre as motivações dos pais na escolha da escola para seus filhos.

7.4.2.1 Resposta dos Pais do Colégio ND Passo Fundo

No gráfico a seguir, o leitor pode conferir os percentuais das categorias de análise das respostas do Colégio ND PF, conforme tabela 32.

Gráfico 27 - Resposta/motivação dos pais do ND Passo Fundo



Fonte: Elaborado pela autora com dados das Escolas ND.

Foram analisadas 342 fichas de entrevistas. Conforme podemos conferir no gráfico, as motivações pela escolha do Colégio Notre Dame se dão por:

Primeiro lugar: *Qualidade, excelência de ensino e PPP*, 21,3%;

Segundo lugar: *Referência/indicação*, 19,74%;

Terceiro lugar: *Tradição/histórico/familiares*, 19,17%;

Quarto lugar: *Localização/proximidade*, 11,36%;

Quinto lugar: *Valores, escola católica, religião, espiritualidade*, 10,79%;

Sexto lugar: *Estrutura/organização/acessibilidade/segurança*, 8,66%;

Sétimo lugar: *Confiança/afeto/sonho/escolha do aluno*, 6,39%;

Oitavo lugar: *Filho de funcionário*, 1,56%;

Nono lugar, juntos: *Esporte/atividade extracurricular e/ou artística* 0,85%;

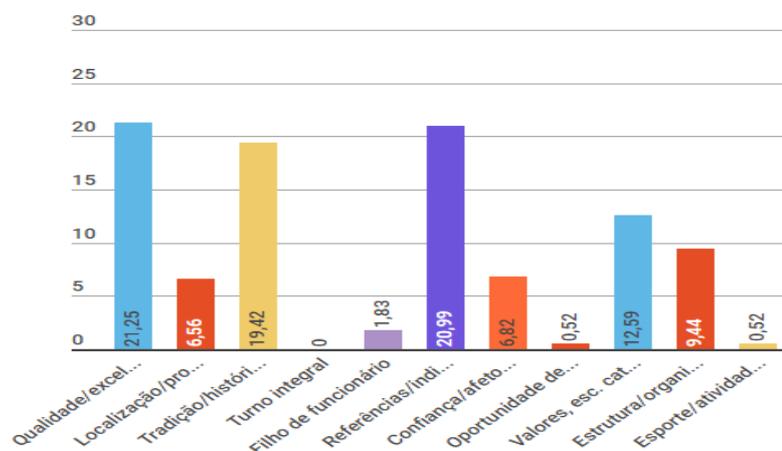
Décimo lugar: *Oportunidade de bolsa* 0,14.

Turno integral não aparece como justificativa, pois o Colégio não oferece esse serviço.

7.4.2.2 Respostas dos Pais do Colégio ND Aparecida

Conforme números apresentados na tabela 32, elaborei um gráfico com números percentuais da resposta dos pais sobre os motivos e/ou justificativas da escolha do Colégio ND Aparecida. Convido o leitor a observar o gráfico:

Gráfico 28 - Resposta/motivação dos pais do Colégio ND Aparecida



Fonte: Elaborado pela autora com dados Colégio ND Aparecida.

A partir do gráfico, podemos observar claramente, através das categorias de análise, qual a razão/motivação dos pais na escolha do Colégio ND Aparecida. Para melhor visualizar, coloquei-os em ordem:

Primeiro lugar: *Qualidade, excelência de ensino e PPP*, 21,25%;

Segundo lugar: *Referência/indicação*, 20,99%;

Terceiro lugar: *Tradição/histórico/familiares*, 19,42%;

Quarto lugar: *Valores, escola católica, religião, espiritualidade*, 12,59%;

Quinto lugar: *Estrutura/organização/acessibilidade/segurança*, 9,44%;

Sexto lugar: *Confiança/afeto/sonho/escolha do aluno*, 6,82%;

Sétimo lugar: *Localização/proximidade*, 6,56%;

Oitavo lugar: *Filho de funcionário*, 1,83%;

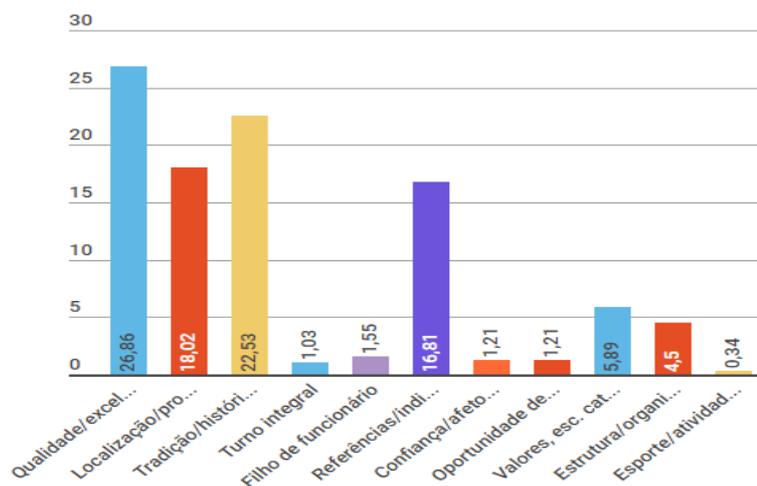
Nono lugar, juntos: *Oportunidade de bolsa* 0,52% e *Esporte/atividade extracurricular e/ou artística* 0,52%.

Na leitura e análise das 219 fichas de entrevistas do Colégio Aparecida, a categoria *Turno integral* não apareceu como justificativa para a escolha dos pais. Talvez isso se explique pelo fato de que a maioria das fichas analisadas era de alunos para Educação Infantil e, também, porque o integral possa ser uma oportunidade melhor para os alunos do Ensino Fundamental I.

7.4.2.3 Respostas dos Pais da Escola ND Menino Jesus

A seguir apresento, em percentual elaborado conforme número de citações, as categorias de análise das respostas dos pais da Escola Menino Jesus, que surgiram das 332 fichas analisadas.

Gráfico 29 - Resposta/motivação dos pais da escola ND Menino Jesus



Fonte: Elaborado pela autora com dados da escola ND MJ.

Conforme os leitores podem observar, as motivações dos pais da Escola Menino Jesus ficam na seguinte ordem:

Primeiro lugar: *Qualidade, excelência de ensino e PPP*, 26,86%;

Segundo lugar: *Tradição/histórico/familiares*, 22,53%;

Terceiro lugar: *Localização/proximidade*, 18,02%;

Quarto lugar: *Referência/indicação*, 16,81%;

Quinto lugar: *Valores, escola católica, religião, espiritualidade*, 5,89%;

Sexto lugar: *Estrutura/organização/acessibilidade/segurança*, 4,5%;

Sétimo lugar: *Filho de funcionário*, 1,55%;

Oitavo lugar: *Confiança/afeto/sonho/escolha do aluno e Oportunidade de bolsa, aparecem juntos com* 1,21%;

Nono lugar: *Turno Integral* 1,03%;

Décimo Lugar: *Esporte/atividade extracurricular e/ou artística* 0,34%.

Ao observar o gráfico da escola ND MJ, percebi algumas diferenças importantes em relação aos outros dois colégios, principalmente pelo foco da pontuação em algumas categorias e o distanciamento em outras.

De modo geral, a partir dos resultados das três escolas, destaco:

- a) a categoria *Qualidade, excelência de ensino e o PPP* aparece como o primeiro destaque nas três escolas; com isso, podemos afirmar que essa é a maior força identificada nas escolas ND. Ela apareceu mais forte no NDMJ, com 26,86%;
- b) a questão da *Localização/proximidade* indicou diferenças significativas entre as escolas. Ela é um ponto forte na NDMJ, com 18,02%, e no ND Aparecida apareceu com apenas 6,56%, indicando que essa questão, para quem procura a Rede ND, é relativa. Que elementos motivam essa relativização é que precisaria aprofundar melhor;
- c) a categoria *Tradição/histórico/familiares* é uma força nas três escolas. Aparecem com boa pontuação e as diferenças entre elas não são tão significativas se comparadas com o todo;
- d) outra categoria que pode ser considerada uma grande força para as três escolas do Sul é a *Referência/indicação*. A partir das leituras, fica evidenciado que o “boca a boca” funciona como um dos princípios indicadores para a busca da educação ND. Nos escritos, aparece muito que a roda de amigos, os colegas de trabalho, os círculos informais são as principais fontes das indicações ou referências;
- e) a questão relativa à categoria dos *Valores, escola católica, religião, espiritualidade*, também teve variação nas escolas. A escola em que isso aparece de forma bem explícita, nos escritos e, conseqüentemente, na pontuação, teve reflexo mais intenso

no Colégio ND Aparecida. De muitos modos, os pais registravam que os valores cristãos e a identidade confessional são elementos valiosos no processo de educação de seu filho e, por isso, escolheram o ND Aparecida. A escola que esses elementos aparecem com menor intensidade é a NDMJ. Mesmo assim, é importante que isso apareça nas justificativas. Também não se ignora que todas essas categorias estão interligadas.

Assim, considerando que este trabalho precisa dar conta de outras bases de dados e pesquisa, em vista do tempo e viabilidade, encerro aqui a análise dos dados das fichas de matrículas. Considero que esses dados permitem o aprofundamento de outras questões ligadas à identidade e, por isso, podem voltar em outra oportunidade.

Na próxima etapa, analiso os dados da pesquisa de Clima Organizacional na Rede Notre Dame. O objetivo é saber como os funcionários identificam os valores e como colaboram na articulação da identidade ND.

7.5 Análise das Questões Livres da Pesquisa de Clima Organizacional/Interno

A Rede Notre Dame, dentro do processo de gestão pedagógico administrativa, faz pesquisa de Clima Organizacional. Usa este instrumento para verificar o clima interno e, a partir dos indicadores, estabelecer políticas de gestão. A pesquisa é realizada de dois em dois anos, e é organizada de forma similar à Avaliação Institucional (apresentada, em parte, neste trabalho) e com a mesma metodologia: traz relatórios extensos¹⁴, com várias possibilidades de organizar as informações e realizar a análise dos dados. Os funcionários das escolas avaliam cinco dimensões: ambiente, desenvolvimento, imagem, liderança e relacionamento. Em cada uma dessas dimensões, os funcionários encontram um conjunto de quesitos que representam de forma concreta em que a dimensão é avaliada. Dentro dessa avaliação, é possível separar as respostas dos segmentos diferentes: administrativos, serviços de apoio administrativo, pedagógicos, serviço de apoio pedagógico, professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. É importante informar que a Rede ND já completou três edições avaliativas, sendo que a primeira foi em 2012, a segunda em 2014 e a terceira no ano de 2016.

¹⁴ O leitor pode conferir modelo da página de entrada dos relatórios, disponível no ANEXO D.

Para este trabalho, utilizei somente as Questões Livres dessa pesquisa da Rede ND. Conforme metodologia de análise documental, após acessar as informações, foi feita a leitura e o fichamento. Separei registros que remetessem diretamente aos princípios humanistas cristãos e valores ND. Em seguida, identifiquei as categorias de análise e estabeleci relação com os princípios Notre Dame. Como este trabalho é contemporâneo – porém, considera dados de matrículas da Rede ND desde 2002, com uma análise mais detalhada dos dados de 2008 a 2015 –, e tendo presente que os funcionários têm uma contribuição muito importante nesse processo, decidi tomar as Questões Livres nas três edições da avaliação de Clima. Isso nos remete à análise de registros dos funcionários da Rede Notre Dame nos últimos seis anos, pois a avaliação é bianual. Sendo assim, a análise será feita dos anos de 2012, 2014 e 2016.

Em um quadro específico para cada escola, identifiquei o ano, a citação e a categoria de análise. Por questão de viabilidade, diante do volume de citações levantadas, não coloquei, no quadro, os princípios ND relativos às categorias levantadas em cada registro citado. A justificativa se dá no fato de que as categorias levantadas a partir dos princípios históricos e os princípios das escolas da Rede ND foram apresentados e, várias vezes, referenciados ao longo do trabalho até aqui. Assim, a leitura ficará mais leve, beneficiando os leitores. Apresento o ano, a citação selecionada e as categorias levantadas a partir de cada citação. No final, farei o fechamento, relacionando com os princípios ND.

Não tomei para análise, neste trabalho, embora sejam importantes, as observações ligadas à estrutura e à organização, com questionamentos e sugestões específicas dessas áreas. Fiquei um pouco surpresa com o resultado no sentido de que apareceram poucas questões ligadas aos princípios. Porém, mantive a proposta inicial de tomar apenas as afirmações que demonstram a articulação e o reconhecimento dos princípios institucionais humanistas.

Importante destacar que essa fonte de dados, as Questões Livres da avaliação de clima organizacional, soma-se a outras fontes e, portanto, não responde sozinha aos objetivos propostos neste trabalho. Ela é uma das fontes que compõe o conjunto de dados diferenciados e, nesse aspecto, é valorosa, ainda que se observem limites pelas poucas observações sobre os princípios.

Início com o Colégio ND de Passo Fundo, em seguida, apresento os dados do Colégio ND Aparecida de Carazinho e, por último, a Escola ND Menino Jesus. A pergunta que acompanha essa análise é como os funcionários articulam, reconhecem e se identificam com os valores e princípios institucionais?

7.5.1 Citações da Avaliação de Clima do Colégio ND de Passo Fundo

O Colégio Notre Dame, na Avaliação de Clima de 2012, traz 37 registros de Questões Livres. No ano de 2014, são 58 registros e, no ano de 2016, são 106 registros. Somando um total de 201 registros. Li todos e, no processo de mapeamento, notei que a maioria deles traz questões referentes à estrutura, ao funcionamento e justificativas, bem como, sugestões. Os registros que abordam a questão identitária diretamente constituíram-se em um número bem abaixo do esperado. Separei apenas as referências que denotam a articulação ou o reconhecimento dos valores ou princípios humanistas ND. Dos registros do ano de 2012, apenas 7 citações que fazem referência aos princípios; do ano de 2014, também, 7 citações e, do ano de 2016, somente 9 registros. Apresento esses números na tabela a seguir.

Tabela 33 - Registro de questões livres, avaliação de Clima do ND Passo Fundo 2012, 2014 e 2015

Ano	Total de registros	Referências/valores ND	Percentual
2012	37	7	18,91%
2014	58	7	12,06%
2016	106	9	8,49%
Total	201	23	11,44%

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).

A partir da tabela, observa-se que os registros referentes aos princípios, no sentido de destacar a articulação dos mesmos ou o reconhecimento, além de não serem muitos, ainda, foram diminuindo a cada uma das avaliações. Em 2012, 18,91% destacaram positivamente ou reconheceram princípios humanistas nas relações e práticas institucionais. No ano de 2014, foram 12,06% dos registros que se referiram à questão; no ano de 2016, o percentual caiu ainda mais, vindo para 8,49%. Na média geral dos seis anos, foram 201 funcionários que registraram referências ligadas às diversas situações institucionais, porém apenas 23 pessoas fizeram referência aos valores humanistas. Isso corresponde a 11,44% do todo das opiniões. Ao mesmo tempo em que baixou o número de observações, também não apareceram questões negativas que sugerissem algo no sentido de revelar que sentem falta nesse aspecto e o que poderia melhorar ou seria um valor a agregar para qualificar o processo humanista da escola. Isso pode ser atribuído à indiferença em relação aos valores institucionais, o que é preocupante.

Também, considerando a dialética necessária, não se pode olhar para esse problema separado da avaliação do PPP que, no caso do Colégio ND de Passo Fundo, nas questões

que analisamos: *vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza), divulgação e esclarecimento do projeto político pedagógico da escola, relacionamento escola-família-comunidade, processo de socialização do documento e realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na escola*, todos têm pontuação que não chega a 4.00. Portanto, estão revelando que algo precisa ser refletido e observado.

A seguir, apresento os registros que fizeram referência à articulação e ao reconhecimento da identidade humanista. No mesmo quadro, apresento as categorias e a análise que surgiram a partir das escritas.

Quadro 9 - Respostas/Avaliação de Clima do Colégio Notre Dame PF

(continua)

Avaliação de Clima Organizacional/Questões Livres – Colégio Notre Dame Passo Fundo		
2012	Citação	Categoria de análise
	<i>Amo trabalhar para a REDE NOTRE DAME</i>	Amor/pertença.
	<i>Me sinto muito feliz por fazer parte da equipe [...] Colégio Notre Dame, é um grupo unido, dedicado [...]nos trata com muito respeito e carinho.</i>	Pertença; unidade; dedicação; respeito e carinho.
	<i>Estou muito satisfeita em ser uma profissional ND</i>	Satisfação; pertença.
	<i>Trabalhar com as Irmãs é diferente do que trabalhar numa outra empresa; não se visa a produção, mas sim, o bom funcionamento geral da instituição; acho isso uma característica positiva;</i>	Irmãs; diferencial; dimensão coletiva.
	<i>Não é à toa que a Rede Notre Dame, englobando suas diversas áreas - educação, saúde, responsabilidade social e com o meio ambiente, entre outras - é tão confiável e respeitável em meio a tantas outras instituições, pois valoriza e integra os colaboradores, preocupa-se com os valores e com os “problemas” sociais, além de buscar sempre a melhor solução aos problemas internos, seja com alunos, pais, colaboradores, funcionários, entre outros.</i>	Integralidade –diferentes áreas; confiança; respeito; valorização; integração; diferencial; valores.
	<i>Estou feliz e satisfeita com o meu trabalho no Colégio Notre Dame.</i>	Felicidade; satisfação.
	<i>[...] Acredito na escola, gosto muito de trabalhar, ser educador ND, me orgulha, [...]</i>	Fé; pertença; orgulho.
2014	Citação	Categoria de análise
	<i>[...] parabéns à Rede de Educação Notre Dame, por pensar em seu colaborador, valorizando-o! Tenho orgulho de fazer parte dessa equipe!</i>	Pensar; valorização; alegria da pertença.
	<i>[...] quero parabenizar pela parte social do projeto da Cantata Natalina, da parte religiosa do Colégio, como também do incentivo com o cuidado do nosso meio ambiente.</i>	Dimensão social; cantata natalina; religiosidade; incentivo; cuidado da vida.
	<i>[...] Agradeço [...] pelo respeito e cordialidade que nos tratam no dia a dia. Isso demonstra a valorização do ser humano e a qualidade da instituição, o que é para mim o maior incentivo profissional. [...]</i>	Respeito; cordialidade; valorização do ser humano; qualidade; incentivo profissional.
	<i>[...] Sou feliz por participar dessa empresa maravilhosa. Saber que a bondade de Deus se revela em todas as pessoas que nela trabalham e também nos pequeninos.</i>	Alegria da pertença; bondade de Deus.
	<i>Gosto muito de ser educadora Notre Dame. [...]</i>	Identidade/pertença.
	<i>Muito satisfeito em fazer parte da equipe de profissionais da rede Notre Dame</i>	Alegria da pertença
	<i>Me sinto valorizado nesta instituição!</i>	Valorização

(conclusão)

Avaliação de Clima Organizacional/Questões Livres – Colégio Notre Dame Passo Fundo		
2016	Citação	Categoria de análise
	<i>Sou muito feliz em poder fazer parte da família NOTRE DAME! Amo meu trabalho!</i>	Alegria da pertença; família.
	<i>[...] sinto uma harmonia boa entre os meus colegas de trabalho, são todos respeitosos e prontos a ajudar, [...] agradecer pelo acolhimento neste colégio maravilhoso que é a Rede Notre Dame.</i>	Harmonia; respeito; prontidão e colaboração; acolhida.
	<i>Amo fazer parte desta equipe!</i>	Pertença/equipe
	<i>Um lugar maravilhoso de se trabalhar, onde sinto que sou bem acolhida, como parte de mais uma família. Também sempre oferecem oportunidade de crescimento dentro da empresa para um grande futuro[...]</i>	Ambiente; acolhida; família; crescimento; futuro/esperança.
	<i>[...] amor e carinho pelo trabalho que fazemos, expressando e compartilhando novas ideias [...]</i>	Amor; expressão; compartilhamento.
	<i>Sou muito feliz com meus colegas de trabalho. Sinto apoio da maioria deles e nos ajudamos mutuamente.</i>	Alegria; coleguismo; apoio; entre ajuda.
	<i>Recebo reconhecimento pelas Irmãs do trabalho que eu faço</i>	Reconhecimento; irmãs.
	<i>Quando estou no ND [...] parece que estou em casa. [...]. Um grupo unido, sempre se ajudando no que for preciso. [...]</i>	Liberdade e pertença; unidade; entre ajuda.
	<i>ND não tem o que se falar, sempre se preocupa com valores, instituição que poço confiar de olhos fechados.</i>	Valores; confiança.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).

Conforme o quadro 9, das três edições de Avaliação de Clima, dentre as Questões Livres, foram selecionados 22 registros e/ou partes de registros, que abordam diretamente a questão dos valores e da identidade Notre Dame. Todas as categorias levantadas podem ser associadas aos valores ND. Apareceu forte o sentido de pertencimento, o respeito e, em alguns registros, o valor da presença das Irmãs na casa. Esses itens têm relação direta com a identidade histórica ND.

7.5.2 Citações da Avaliação de Clima do Colégio ND Aparecida de Carazinho

O Colégio Notre Dame Aparecida, nas avaliações dos anos de 2012, 2014 e 2016, somam-se 77 registros de questões livres. Após a leitura, selecionei 8 registros do ano de 2012, 7 registros de 2014 e 2 do ano de 2016. Li cada um deles mapeando os assuntos tratados. Tomei para análise neste trabalho somente os que tratavam da questão identitária diretamente. Assim como, os registros do Colégio anterior, o Colégio ND Aparecida também, teve poucas participações que destacam os valores humanistas. Porém, convido o leitor a observar na tabela a seguir como o percentual vai aumentando.

Tabela 34 - Registro de questões livres, avaliação de Clima ND Aparecida 2012, 2014 e 2015

Ano	Total de registros	Referências/valores ND	Percentual
2012	24	8	3,33%
2014	42	7	16,66%
2016	11	2	18,18%
Total	77	17	22,07%

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).

A partir da tabela, observa-se que os registros do Colégio ND Aparecida que destacam elementos relacionados à articulação e ao reconhecimento da identidade confessional Notre Dame não são muitos. Porém, tomando por base o número de registros, as referências aos princípios foram aumentando ano a ano. Isto retrata uma realidade diferente do que vimos nos números do Colégio anterior. Os dados do ano de 2012 mostraram que das 24 citações destacadas, apenas 3,33% se referiram aos princípios humanistas. Em 2014, baixou o número de registros de questões livres, porém o percentual de referências aos princípios aumentou para 16,66%. No ano de 2016, foram somente 11 registros de questão livre; contando que 02 deles falaram dos princípios, temos a correspondência de 22,07%. Somando todos os registros dos seis anos, temos apenas 77 questões; dessas 22,07%, destacaram os valores e os princípios humanistas como elementos importantes no Colégio ND Aparecida.

Ainda que se possa pensar seriamente na contradição expressa nessas diferenças e no fato da diminuição de registros em si, é importante relacionar à avaliação do PPP da mesma escola. Tendo presente a tabela 30, sobre os dados da avaliação do PPP do Colégio ND Aparecida, observa-se que essa escola não registra pontuação baixa nos itens relacionados aos valores humanistas. Todas as pontuações são mais altas de 4.0. Isso é muito significativo e confirma que essas informações possuem vínculos importantes para serem pensados na perspectiva de propor melhorias e reconhecer elementos fundamentais para a sustentabilidade da identidade dessas escolas em questão. Enquanto o sistema mercantil, com sua cultura globalizada e hegemônica dos valores do próprio mercado, impera, o Colégio Aparecida, pelo menos nessas informações, mostra-se diferenciado. Existe a contradição no sentido da queda da participação na avaliação escrita, e isso provoca questionamentos e faz pensar na possibilidade de uma indiferença ou instabilidade que merece ser avaliada e refletida.

A seguir apresento os registros que fizeram referência à articulação e ao reconhecimento da identidade humanista. No mesmo quadro, apresento as categorias e a análise que surgiram a partir das escritas.

Quadro 10 - Respostas/Avaliação de Clima do Colégio Notre Dame Aparecida

Avaliação de Clima Organizacional/Questões Livres – Colégio Notre Dame Aparecida		
2012	Registro selecionado	Categoria de análise
	“Estou satisfeita e grata por fazer parte desta Instituição de renome. Peço que Santa Júlia abençoe e recompense todo bem realizado em prol do estudante.”	Satisfação; gratidão; instituição; fé; bem do estudante.
	“Agradeço estar nesta instituição que valoriza o nosso trabalho.”	Valorização.
	“Percebo que na escola tem uma entressada entre os colaboradores dos diferentes setores. Existe trabalho de equipe. A escola é de todos [...]”	Entre ajuda; equipe; pertença.
	“Notre Dame Aparecida apresenta um conjunto ético, o qual favorece para o ótimo desenvolvimento profissional de seus colaboradores; penso que esse conjunto faz parte de uma construção processual de toda instituição. [...] Sou grata pela enorme oportunidade que a instituição proporcionou para o meu crescimento e da minha família.”	Ética; desenvolvimento profissional; processo; oportunidade; crescimento; família.
	“A escola ND é uma instituição maravilhosa, onde consegui desempenhar o meu trabalho e ser reconhecida pelo que mais amo fazer e principalmente sou reconhecida pelo grupo familiar dos pais da escola. [...]”	Trabalho e reconhecimento; grupo familiar.
	“[...] Percebe-se que é uma escola séria, com valores e princípios fundamentais nos dias de hoje.”	Seriedade; valores; princípios.
	“[...] fui bem recebida e bem aceita no meu trabalho.”	Acolhimento; aceitação.
	“Sinto-me muito bem no ambiente de trabalho. [...]”	Identidade/ambiente
2014	Registro selecionado	Categoria de análise
	“[...] minha gratidão às Irmãs de Notre Dame pela oportunidade em poder trabalhar nesta Instituição. Que continua a crescer graças à dedicação e ao esforço de todos os profissionais ND.”	Irmãs; oportunidade; crescimento/dedicação/esforço coletivo.
	“Me sinto um privilegiado, pois trabalho no meio de pessoas cultas e educadas, até o momento só fui bem tratado, por colegas e superiores.”	Cultura; educação; acolhida.
	“Quero dizer da minha alegria em fazer parte desta rede de educação, de ter um crescimento espiritual e humano. [...]”	Alegria; pertença; crescimento espiritual e humano.
	“[...] a nossa escola tem um potencial humano excelente [...]”	Potencial humano; excelência.
	“Fazer parte da família Notre Dame é uma honra, acredito que nossa instituição faz e fará cada vez mais a diferença na humanidade!”	Pertença; família; fé; diferença na humanidade.
	“Eu acho que as irmãs estão desempenhando o seu melhor lá no colégio e os demais.”	Irmãs; desempenho.
	“[...] evento público que trouxesse bastante repercussão como o da cantata natalina, por exemplo.”	Canta natalina.
2016	Registro selecionado	Categoria de análise
	“[...] grupo é unido e dedicado. Sinto a empatia, cumplicidade e parceria entre todos.”	União; dedicação; empatia; cumplicidade; parceria.
	“Superiores são comunicativos e abertos a sugestões, com certeza a melhor empresa que já trabalhei, adoro todos meus colegas e principalmente o trabalho que faço.”	Comunicação/abertura; pertença coletiva.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).

Conforme se pode constatar no quadro, as categorias de análise levantadas a partir dos registros selecionados apontam para os princípios humanistas cristãos. Ficou bem evidenciado o sentido da alegria e da pertença, o comprometimento e o reconhecimento pelo trabalho e a dignidade, promovidos coletivamente. Os valores religiosos, também aparecem evidenciados, inclusive citando o evento da Cantata Natalina – evento religioso promovido pela Rede ND Sul, em Carazinho e Passo Fundo, com abrangência regional.

Pode-se afirmar que existe articulação coletiva entre os funcionários do Colégio Notre Dame Aparecida em relação aos valores identitários institucionais. Também, podemos afirmar que esses valores são reconhecidos e valorizados por funcionários do Colégio.

7.5.3 Citações da Avaliação de Clima da Escola Menino Jesus de Passo Fundo

A escola Menino Jesus tem 136 registros de Questões Livres dos anos 2012, 2014 e 2016. Dessas avaliações, foram separadas 7 do ano de 2012, 6 de 2014 e 5 do ano de 2016. Como se pode observar na tabela a seguir.

Tabela 35 - Registro de questões livres, avaliação de Clima da ND Menino Jesus 2012, 2014 e 2015

Ano	Total de registros	Referências/valores ND	Percentual
2012	28	7	25%
2014	51	6	11,76%
2016	57	5	8,77%
Total	136	18	13,23%

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).

No caso da Escola Menino Jesus a participação dos funcionários foi aumentando a cada avaliação, porém as observações referentes ao reconhecimento dos valores humanistas diminuíram. Em 2012, 25% dos que registraram sua opinião elogiaram ou destacaram a questão identitária. No ano de 2014, baixou para 11,76%, e no ano de 2016, caiu para 8,23% o número de funcionários que fizeram questão de destacar, de alguma forma, os princípios da instituição. Ao todo, foram 13,23% dos participantes que registraram elementos em relação à articulação e ao reconhecimento dos valores institucionais ND. Se associarmos isso à avaliação do PPP, na tabela 31, podemos constatar que essa queda tem sentido direto. Isso porque, no quadro da avaliação do PPP, a pontuação dos itens relacionados diretamente aos valores e aos princípios

humanistas também revelam preocupações. Somente um item está acima de 4.0. Além disso, todos os itens, além de variarem durante o período, diminuíram significativamente nas avaliações. Essa situação revela contradições e aponta paradoxos que não podem ser ignorados. A seguir, apresento o quadro com o resultado da análise dos registros que fizeram referência aos princípios identitários.

Quadro 11 - Respostas/Avaliação de Clima do Escola ND Menino Jesus

Avaliação de Clima Organizacional/Questões Livres – Escola ND Menino Jesus		
2012	Registro	Categoria de análise
	Gosto muito de trabalhar no Menino Jesus, aqui me sinto bem. A grande maioria das pessoas são cordiais, vestem a camisa, apesar das exigências e da correria cada vez maiores.	Pertença; cordialidade; trabalho.
	Estou feliz por fazer parte de uma rede séria, competente e acima de tudo humanizadora.	Seriedade; competência; humanizadora.
	Satisfeita com todos os setores; Responsabilidade de cada um pela função que exerce; Harmonia no grande grupo; Sinto satisfação em fazer parte dessa grande rede Notre Dame.	Satisfação; responsabilidade; harmonia.
	Agradeço por fazer parte dessa família!	Família; pertença.
	A escola se mostra engajada, preocupada com a qualidade dos serviços.	Qualidade dos serviços.
	Estou feliz em fazer parte da família ND	Pertença; família.
	[...] me sinto feliz de fazer parte desta “família”.	Pertença; família.
2014	Registro selecionado	Categoria de análise
	Sou ND nata e falo de coração, gosto, adoro, amo o meu trabalho! Agradeço pelo dia em que encaminhei meu currículo e fui selecionada a fazer parte desta equipe!!! Minha garra, persistência e o meu sorriso no rosto mostram o quanto amo minha profissão e ter a oportunidade de atuar no ND Menino Jesus, sei que fui abençoada!	Identidade; pertença; equipe;
	Gosto e sinto orgulho em fazer parte desta instituição. Obrigada às Irmãs por manter viva nos funcionários o carisma de St. Júlia e os valores cristão. Parabéns.	Pertença; irmãs; santa Julia; valores cristãos.
	Eu amo fazer parte dessa equipe.	Pertencimento; equipe.
	Sempre me senti muito acolhida nesta instituição, o grupo é maravilhoso, adoro os estudantes, as/os funcionários prestativos, sempre que solicitei algo fui atendida.	Acolhida; amor pelos estudantes; prestativos; atendimento.
	Confio plenamente nos gestores da Escola ND Menino Jesus.	Confiança;
	[...] existe um bom relacionamento entre os colegas. Há uma vontade de ajudar. [...]	Bom relacionamento; ajuda mútua.
2016	Registro selecionado	Categoria de análise
	O Menino Jesus é um exemplo de organização e comprometimento como um todo. [...]	Organização e comprometimento.
	Sinto-me muito acolhida nesta instituição, tanto com colegas, bem como equipe de gestores e funcionários. É um ambiente acolhedor, em que podemos expressar nossas ideias e contar com apoio!	Acolhida; equipe; liberdade de expressão.
	O reconhecimento do meu trabalho e o que faço e valorizado organização ótima.	Reconhecimento; valorização; organização.
	Nossa equipe de trabalho é muito boa. Sou muito satisfeita em fazer parte desta instituição.	Equipe de trabalho
	Acredito que a instituição realmente é comprometida com os valores cristãos, o que por si só denota uma posição ética louvável diante da sociedade e alia-se à imagem que esta faz da instituição.	Comprometida; valores cristãos; posição ética; imagem boa.

Fonte: Elaborada pela autora com dados da Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).

Conforme o leitor pode constatar no quadro 11, as categorias e análises levantadas, a partir dos registros selecionados, apontam para valores próprios da identidade da Rede Notre Dame. Apareceu muito forte o sentido de pertencimento, identidade ou identificação, cordialidade, ética, liberdade de expressão, competência, valores cristãos, trabalho de equipe e preocupação com o serviço de excelência, além da entre ajuda. Isso indica fidelidade aos valores identitários humanistas cristãos. Também, podemos afirmar que funcionários se sentem protagonistas da proposta Notre Dame, reconhecem e têm a preocupação em manter os valores cristãos humanistas.

7.6 Finalizando esta Etapa: olhando para avaliação das três escolas

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que os funcionários ND articulam e valorizam os princípios humanistas cristãos. Porém, a contradição ocasionada pelos paradoxos do sistema mercantilista marcam as relações e apontam contradições e elementos importantes no processo de reflexão sobre a identidade institucional. Com as categorias de análise levantadas e disponíveis nos quadros, podemos afirmar seguramente que eles se identificam nas categorias levantadas a partir dos documentos históricos ND, bem como nos princípios do Mapa Estratégico Notre Dame: *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 afetivas e solidárias; incentivo à pesquisa; cuidado da vida do planeta, do outro e de si; valorização da tradição, da história e da cultura; integração escola, família e comunidade.*

Em uma perspectiva dialética, podem-se inferir questões que vão além do que aparece diretamente e, inclusive, questionar as razões que levam os funcionários a registrarem tão pouco sobre essa questão identitária e priorizarem outras necessidades, muitas vezes, até contrárias à perspectiva humanista de inclusão e respeito à vida. Notei que essas observações vão aparecendo nos dados em cada uma das escolas. A grande preocupação, na maioria dos casos, está ligada à estrutura, ao bem-estar e ao consumo, com a finalidade competitiva própria da sociedade hegemônica de mercado global. Outras trazem à luz conflitos e dificuldades de relacionamentos. Isso é relevante e revela a contradição inerente, sim, à questão identitária também, pois a identidade se constitui nessas relações objetivas e subjetivas do cotidiano. Ao articular o texto com o contexto, na perspectiva hermenêutica que perpassa todo este trabalho, levantam-se contradições e questionamentos para além dos registros. Além disso, não se ignora que, muitas vezes, assim como tem quem faz observações extremamente delicadas pelo fato de

este ser um espaço livre e anônimo, também existem participantes que têm reservas e não escrevem tudo o que pensam em relação à instituição.

7.6.1 Das Cinco Fontes de Pesquisa à Finalização?

Neste capítulo, continuei a busca para evidenciar as razões que levam a Rede ND do RS a crescer ou a se manter em número de alunos e, especificamente, observar o modo como sustenta e articula os pressupostos da identidade humanista cristã diante do cenário marcado pelas políticas de privatização e mercantilização da educação. Ao longo do processo de pesquisa, procurei evidenciar cada tipologia de fonte, mostrando dados; com suas perguntas relativas articulando, de forma crítica, sempre que possível, respostas e, eventualmente, mais perguntas relativas. Primeiramente, buscando literaturas e registros elaborados a partir de fontes primárias da Congregação das Irmãs de Notre Dame, trabalhei a questão da identidade Notre Dame. Fiz uma análise dos elementos comuns/categorias de análise que perpassam os escritos históricos nas diferentes épocas e observei e demonstrei como essas categorias chegam à redação atual dos princípios da educação promovida pela Rede. As categorias de análise identificadas foram: *fé cristã, católica/ Jesus Cristo; educação integral; amor, firmeza e bondade; compromisso social/defesa dos mais fracos; felicidade e integridade; educação de excelência/qualidade*. Prosseguindo, analisei o Plano Estratégico da Rede de Educação Notre Dame (2017 a 2020) e identifiquei, na sua linguagem e proposição, os elementos marcantes da própria identidade humanista e a influência forte do mercantilismo. Nas críticas, apontei para a questão dos paradoxos gerados. Da mesma forma, analisei, em seguida, a Avaliação Institucional externa. Tanto nos dados quantitativos – pontuações – como nos dados qualitativos – questões livres –, identifiquei reconhecimento e articulação dos princípios humanistas cristãos e a valorização dessa identidade pelos pais e alunos. Porém, existem elementos que geram paradoxos e preocupações no sentido da identidade humanista. Nos dados relativos às fichas de entrevista de pais de alunos novos, sobre motivação pela escolha da escola Notre Dame, identifiquei que, embora haja variação entre as escolas, as cinco maiores forças da Rede Notre Dame, em Carazinho e Passo Fundo, são: *Qualidade, excelência de ensino e à Proposta Político Pedagógica, tradição/histórico/familiares, referência/indicação, localização/proximidade, valores, escola católica, religião, espiritualidade*.

Todas as fontes trabalhadas apontam para uma resposta positiva em relação à articulação e à sustentabilidade identitária das escolas Notre Dame. Porém, alertam para os paradoxos e “linha tênue” entre a proposta humanista cristã e a proposta mercantilista. Há uma oscilação

das pontuações, inclusive apontando quedas em alguns aspectos. Por outro lado, não se nega a influência da identidade humanista na proposta pedagógica, na competência e excelência que aparecem em primeiro lugar. É importante destacar e relembrar que esse resultado é das três escolas do ND do Sul. Os dados são relativos a instituições que têm conseguido se colocar no cenário de modo sustentável e em uma perspectiva de crescimento. Nesse sentido, há elementos que podem iluminar a prática das outras escolas ND.

É fato que, apesar da complexidade e da riqueza das fontes analisadas, não temos uma resposta totalmente conclusiva em relação à sustentabilidade identitária da Rede ND. O conjunto de dados analisados não deu conta de responder a todas as preocupações centrais. Permanece o desafio e a necessidade de ampliação da reflexão na busca de uma perspectiva mais esperançosa, pois o avanço das políticas mercantis não promete trégua e, cada vez mais, demarca espaços na hegemonização dos conceitos e da cultura. Isso impacta diretamente na questão da sustentabilidade e da sobrevivência da escola humanista cristã. De qualquer modo, essa é a contribuição para que, conforme Cortés Soriano (2016) aponta, se possa pensar a sustentabilidade a partir da fé na missão cotidiana da escola confessional ND.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever as considerações finais deste trabalho não significa se despedir do assunto, apenas recolher, olhar o todo, assumir resultados, fechar um ciclo de muito investimento e abrir-se para novas metas, dentro da dinâmica de continuidade que o assunto remete, especialmente, pela relação pessoal que tenho com a temática. Olhando para o todo, reconheço que há muitas questões indizíveis que fizeram parte da caminhada e muitas das perguntas continuam. Porém, é preciso recolher e reconhecer elementos de crescimento, descobertas, apropriações, “achados”. É nessa perspectiva que escrevo esta parte do trabalho. Ao tratar da temática situada no campo das políticas educacionais contemporâneas, enfocando as instituições escolares confessionais, busquei compreender como se dá o processo de sobrevivência identitária das escolas humanistas cristãs frente ao cenário atual, marcado por políticas públicas voltadas para o mercantilismo da educação. A problemática da pesquisa desenvolveu-se a partir do modo como a Rede ND, especificamente as escolas ND do RS, articula-se para sobreviver diante do cenário mercantil. Isso porque, desde 2002, a Rede “lança mão” de estratégias administrativas e pedagógicas específicas do sistema mercantil e, ao mesmo tempo, posiciona-se como escola confessional cristã.

As políticas públicas globais são voltadas para a privatização do ensino básico, cujos impactos se dão, muitas vezes, de forma sutil nos processos identitários e na formulação de políticas locais, ocasionando o esvaziamento do próprio Estado. Como consequência dessas políticas, observamos o grande avanço da iniciativa privada mercantil, com escolas e redes de ensino voltadas para as necessidades do mercado e o recuo das escolas humanistas (comunitárias, filantrópicas e confessionais) e das escolas públicas. Os dados do Censo Escolar evidenciaram essa realidade. A atuação das agências multilaterais – UNESCO, BM e OCDE – e o modo como efetivam a proposta de ampliação e liberalização do mercado, a serviço da Agenda Mundial, atropelam e condicionam a educação para metas e indicadores que limitam a autonomia e a essência humana; as intencionalidades, que permeiam as ações dessas agências multilaterais revelam os princípios contraditórios. Os processos globais defendem uma escola que forme as pessoas para o mercado de trabalho, conseqüentemente, para produzir o máximo e consumir ou alimentar o mercado de consumo, pois, nessa lógica, o valor máximo da própria liberdade e autonomia humana é o próprio consumo como forma de expansão da lucratividade. Diante da força hegemônica do mercado, das políticas da Agenda Mundial com seus protagonistas, faz-se necessário cultivar mecanismos institucionais e individuais de reflexão para perceber as nuances, as intencionalidades e as estratégias que permeiam o cotidiano das

comunidades e impactam diretamente na questão de sustentabilidade do projeto humanista das escolas confessionais.

A identidade institucional é entendida como algo mutável, construída e reconstruída continuamente em uma relação dialética com o texto e o contexto. Ela é o resultado provisório da intersecção entre a história de vida dos indivíduos, seus contextos históricos e sociais, e seus projetos. Tem caráter dinâmico, e seu movimento pressupõe as vivências. As experiências pessoais, influenciadas pela cultura, são determinantes na construção identitária institucional. As diferentes estruturações das experiências pessoais resultam em diferentes modos de produção identitária. Assim, identidade é o resultado do processo de socialização que compreende o cruzamento de processos relacionais e biográficos. Ela nunca é dada, é sempre construída e a (re)construir; está em movimento dinâmico/permanente. O conceito de identidade assumido nessa perspectiva também nos remete ao conceito de “fidelidade criativa”, assumido pela Igreja católica. Isso significa manter uma fidelidade dinâmica à própria missão, adaptando, quando for necessário, as suas formas às novas situações e às várias necessidades; é repropor corajosamente o espírito de iniciativa, a criatividade e a santidade dos fundadores e fundadoras das congregações como resposta aos sinais dos tempos visíveis no mundo de hoje. (JOÃO PAULO II, 1996). Esse desafio supõe a capacidade de revisitar dialeticamente os princípios identitários e atualizá-los conforme necessidade dos tempos. Nesse sentido, as normas, os princípios, as orientações do passado devem ser revisitadas e reinterpretadas através das relações com as demandas cotidianas. A articulação e sustentação identitária das instituições perpassam esses elementos.

O humanismo cristão é fundamentado na proposta de humanismo integral de Jacques Maritain, que serviu de base para a Doutrina Social da Igreja Católica. A educação humanista cristã tem como princípios o “primado” da pessoa sobre as coisas; a pessoa humana é uma totalidade e não se divide em dimensões separadas; o objetivo de todas as ações humanas na vida social é a construção do bem comum; a dimensão da ética pessoal é princípio da liberdade e perpassa todas as esferas da vida e é base para construção do bem comum; o protagonismo das pessoas e das organizações como prioridade nas ações sociais e promoção do bem comum. A educação humanista cristã, apesar da contradição diante da cultura predominante, continua sendo uma proposta que vale apenas defender e propagar. Seu valor predominante, responde não só a uma questão relacionada à religião católica, à fé e suas consequências em relação à dimensão do mistério que acompanha a própria vida humana, mas existe algo mais universal que transcende essa questão. Esse algo a mais é a perspectiva de formar protagonistas capazes do “olhar” coletivo na busca pelo bem comum; a perspectiva de compreender os indivíduos em

relação com seus semelhantes, ensinando o respeito, a reciprocidade, a capacidade de doação e renúncia em vista do bem coletivo, é o legado maior para a humanidade que carece de propostas menos individualistas. Com isso, não se deixa de lado a proposta de anúncio da fé em Jesus Cristo, que é base do cristianismo e da educação católica. Pelo contrário, isso tudo agrega um valor e uma necessidade urgente, para que a sociedade possa ter espaço para todos.

Ao analisar as razões que levam a Rede ND do RS a crescer em número de alunos acima da média e investigar como sustenta e articula os pressupostos da identidade humanista cristã, diante do cenário marcado pelas políticas de privatização e mercantilização da educação, fiz a experiência do “estranhamento” metodológico. Essa atitude ajudou a tomar distância para observar, primeiro, se de fato a Rede ND sustenta a identidade. Desconfiar disso colocou-me em atitude de pesquisadora que suspeita das certezas e busca dados para confirmar ou desconstruir hipóteses, conceitos, categorias que parecem lógicas, dadas por si ou prontas. É nessa perspectiva que fui construindo a tese, articulando os “achados”, refletindo o significado da educação humanista e do contexto das políticas globais de mercado. Diante do cenário marcado pelas políticas de privatização e mercantilização da educação, apesar do universo de dados analisados, não foi possível uma conclusão definitiva em relação à problemática. Porém, apesar da limitação e do sentido de provisoriedade à qual a temática nos remete, “achados” importantes permitem um posicionamento diante de conceitos e categorias que permearam a pesquisa e, conseqüentemente, a reflexão.

Ao considerarmos a identidade como algo transitório e construído e reconstruído permanentemente, pode-se afirmar que a Rede Notre Dame está sendo fiel a sua própria identidade. Porém, as opções e estratégias de gestão utilizadas para enfrentar as dificuldades impostas pelo sistema mercantil criam paradoxos internos e externos à instituição. Esses paradoxos trazem características que, se não forem retomadas através da formação de seus membros, podem comprometer a própria identidade humanista cristã. Os valores do sistema mercantil são muito diferentes dos valores humanistas cristãos, e conjugar isso passa a ser um desafio que exige conhecimentos e posicionamentos críticos e bem elaborados. A articulação e sustentabilidade identitária dependem da fidelidade criativa que perpassa os diferentes modos formativos e as ações diante dos desafios contemporâneos. Na prática cotidiana das escolas, a fidelidade criativa pode acontecer na infidelidade àquilo que o sistema mercantil propõe, inclusive, através das tecnologias de gestão. Dessa forma, utilizar-se com sabedoria desses meios para promover a criatividade e sustentar a instituição tanto pedagógico como administrativamente pode ser uma forma de se reinventar institucionalmente diante dos muitos caminhos propostos no mundo atual. Não se pode “fechar os olhos” para os paradoxos, e sim

refleti-los, além de redimensionar constantemente as políticas pedagógicas e administrativas em vista da fidelidade criativa que considera a tradição e os objetivos institucionais em articulação dialética com os textos e os contextos.

A transformação da sociedade não pode ser o ideário explícito da escola, pois o problema do “saber sintetizado” é o que forma a base da definição da educação escolar. Assim, a função da escola é propriamente pedagógica e não basicamente palco de forjar transformações da sociedade. A transformação é consequência do posicionamento coletivo dos indivíduos que se definem a partir de suas potencialidades e descobertas na sua essência humanitária, cuidada pela escola em si. O sentido de formação e/ou educação tem a ver com oportunizar metodologicamente a descoberta das potencialidades e dons individuais inseridos no grande círculo/roda da vida coletiva; dar forma à essência própria; assegurar elementos da essência humana individual em relação à vida coletiva. Portanto, formar pessoas é um processo que envolve respeito amoroso do educador. No processo formativo, não se pode tolher a liberdade fundamental da pessoa humana, é através desse processo que o ser humano se descobre enquanto autônomo, criativo, diferente, participante de um espaço social e transcendental. A criatividade é fruto da atitude livre e autônoma que se constitui em atitude saudável em relação ao cuidado na vida de si, do outro e do planeta. E, aqui, entram princípios humanistas que ajudam a desenvolver essa ideia de formação e educação.

A constante redução de alunos, o avanço da privatização obrigam as escolas confessionais católicas a entrarem em uma dinâmica de marketing para captar alunos. Por trás de tudo está a dinâmica e a preocupação com a sustentação do projeto educativo. Nesse sentido, é preciso olhar muito as propostas de inovação e avaliar o que realmente acrescenta ao projeto educativo e à finalidade da educação confessional. Cuidar para não acabar nas “modas”, usando as mesmas armas do mundo empresarial sem avaliar as contradições que isso gera institucionalmente. A razão mais profunda que deve pautar a inovação da escola católica é a intenção de se fiel à proposta original e seu projeto. A autêntica inovação dentro de organizações inteligentes é sempre um processo com dinâmica objetiva, que resulta no ensino e aprendizagem reciprocamente. Uma boa estratégia de inovação precisa abarcar: a educação em si, o pedagógico, a didática e a organização institucional.

A Rede ND tem feito muitos esforços para sustentar e articular a sua própria identidade. Continua o processo com muitos acenos positivos e muitas contradições marcantes. Entre essas contradições destaco a própria linguagem utilizada na redação dos objetivos e ações descritos nos documentos contemporâneos. O reflexo de todas as articulações atinge o mundo objetivo e subjetivo das consciências e do imaginário coletivo que, na realidade dos fatos, registram

elementos que condizem com a proposta de valores. Por outro lado, aparecem questionamentos que refletem os paradoxos gerados pelo mecanismo de gestão e que se opõem aos pressupostos humanistas. As diferenças nas avaliações do PPP, nas questões livres e outras fontes analisadas, revelam as entranhas de um sistema mercantil e confirma os princípios do “quase mercado” e das políticas de padronização da educação muito presentes na constituição identitária Notre Dame. Os princípios históricos da Congregação identificam-se com os princípios articulados atualmente pela Rede ND. Eles refletem as questões do mundo da época. A linguagem sempre é constituída por elementos do seu tempo, e é utilizada na formulação dos princípios da Rede ND atuais, que refletem muitos aspectos ligados ao mundo mercantil. Ainda assim, a essência é preservada. Todas as categorias levantadas nas análises dos dados confirmam, apesar dos muitos paradoxos, a forma como a articulação identitária ND se efetiva na prática interna e externa. Dessas categorias, destaco àquelas ligadas à resposta dos pais sobre a motivação da escolha da Rede ND, pois a articulação identitária é confirmada nessas categorias: *Qualidade, excelência de ensino e à Proposta Político Pedagógica; tradição/histórico/familiares, referência/indicação; localização/proximidade; valores, escola católica, religião, espiritualidade; estrutura/organização/acessibilidade/segurança; confiança/afeto/sonho/escolha do aluno; filho de funcionário; esporte/atividade extracurricular e/ou artística; oportunidade de bolsa e turno integral*. Essas categorias são expressivas e merecem um estudo mais aprofundado do significado delas no contexto humanista da escola, bem como no contexto social marcado pelas políticas contemporâneas.

Todas as fontes trabalhadas apontam para uma resposta em relação à articulação e sustentabilidade identitária das escolas Notre Dame, contudo alertam para os paradoxos e “linha tênue” entre a proposta humanista cristã e a proposta mercantilista. O avanço das políticas mercantis não promete trégua e, cada vez mais, demarca espaços na hegemonização dos conceitos e da cultura. Isso impacta diretamente na questão da sustentabilidade e da sobrevivência da escola humanista cristã. É necessário registrar que a dinâmica constitutiva da identidade precisa ser cuidada. O grande desafio da Rede ND, bem como de todas as escolas confessionais, é sustentar a identidade nesse contexto marcado pelas políticas mercantis. O grande valor desse trabalho reside no princípio dialético que perpassa o todo e na reflexão contínua que não se esgota com a finalização da tese. Espero que, mesmo com os limites, este trabalho possa ajudar a pensar a sustentabilidade e o futuro da educação a partir da fé, articulada na missão cotidiana nas escolas confessionais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário filosófico**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AFONSO, Almerindo J. Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010b. disponível em: <<http://docplayer.com.br/16417130-Políticas-educativas-e-autoavaliacao-portuguesa-apontamentos-de-uma-experiencia.html>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- AFONSO, Almerindo Janela. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1156, out./dez. 2010a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/05.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A revisão de literatura em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. Da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio setorial del Banco Mundial. Washington. Banco Mundial, 1995.
- BAUMAM, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- BENETTI, Viviana; PAIER, Leci. O Estado regulador e a educação privada: algumas considerações sobre o papel do estado e abertura para o mercado educacional. In: ANPED SUL, 10., Florianópolis, 2014. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/680-0.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- BILLIART, Julia. **Carta nº 206**. 02 maio, 1812. St-Hubert. Namur [para] Irma St-Jean. v. 3.
- BITTAR, M. Escola confessional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/272.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BÖCKMANN, Irmã Maria Raphaelita; MORTHORST, Irmã Maria Birgitta. **História da Congregação de Nossa Senhora Coesfeld, Alemanha (1877- 1888)**. Porto Alegre: Nova Prova, 1995.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 367-375, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19722/11493>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BOURDON, Francisca Blin de. **Vida de Júlia Billiard por sua primeira companheira Francisca Blin de Bourdon ou memórias de Madre São José**. São Leopoldo, Gráfica da Unisinos, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [Lei de diretrizes e bases]**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria de Assuntos Internacionais (SAIN). **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financeiras-e-cooperacao-internacional/ocde>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. Edição rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

CÁCILIA, Maria. **Carta nº 178**: palavras maternais vindas da América, 06 fevereiro, 1923a. Toledo, Ohio [para] Todas Irmãs da Congregação Notre Dame. v. 2

CÁCILIA, Maria. **Carta nº 179**: início de Nossa Missão no Brasil, 08 abril 1923b. Cleveland, Ohio [para] Todas Irmãs da Congregação Notre Dame. v. 2.

CALVINISMO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 371.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CENTRO CELSO FURTADO. **Desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.centrocelsofurtado.org.br/interna.php?ID_S=7>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CIAMPA, Antonio C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994b. p. 58-75.

CIAMPA, Antonio. C. **A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DE COESFELD. **Anuário**. Compilação de Irmã Maria Servátia Döring, SND; Arquivo da Casa Mãe Provincial em Mülhausen, 1849.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA DE COESFELD. Rome, 2016. Disponível em: <<http://snd1.org/pt/where-we-are/germany-coesfeld-province/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DE NOSSA SENHORA. **Constituições das irmãs de Nossa Senhora**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. **Avaliação de clima organizacional ND**. Desenvolvido pelo Setor de Tecnologia de Informação ND. Passo Fundo, 2012-2016. Documentos de acesso restrito. Disponível em: <<http://clima2016adimin.notredame.org.br>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. **Avaliação institucional ND**. Desenvolvido pelo Setor de Tecnologia de Informação ND. Passo Fundo, 2007-2015. Documentos de acesso restrito. Disponível em: <<http://ai2015admin.notredame.org.br/filtros>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. Congresso Educacional. **Relato, conferências e relatórios**. Generalato e Casa Madre, Roma, ano jubilar - 11 a 27 de abril, 02 e 03 de maio, 1950.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. **Fotografias**. Passo Fundo, 2016.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. **Plano estratégico da Rede de Educação Notre Dame, 2017-2020**. Passo Fundo, 2016b. Documento de acesso interno.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. **Relatórios internos de matrículas**. Passo Fundo, 2016a. Documentos de acesso interno.

CONGREGAÇÃO DE NOSSA SENHORA. **Relatórios internos de matrículas**. Passo Fundo, 2015. Documentos de acesso interno.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. Cidade do Vaticano, 2016. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_20051996_profile_po.html#top>. Acesso em: 21 dez. 2016.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova: Instrumentum laboris**. Cidade do Vaticano, 7 abr. 2014. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documento de Aparecida**: texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo: PAULUS, 2007.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

CORTÉS SORIANO, Javier. **La escuela católica: de la autocoprensión a la significatividad**. Madrid: PPC Editorial y Distribuidora, 2016. Documento disponível para Tablet.

DAKAR. **Declaração de Educação para Todos – 2000**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação. Dakar, Senegal, 26-28 abr. 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

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.

DUBAR, Claude. **La socialization**. Construcción des identites sociales et professionnelles. Paris: Collin, 1991.

DUBAR, Claude. Para uma teoria sociológica da identidade. In: DUBAR, Claude. **A socialização**. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre a formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004>. Acesso em: 10 jan. 2016

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio. **Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações práticas**. 4. ed. rev. ampl. Passo Fundo: UPF, 2008.

FERRARI, Marian A. L. Dias. O papel da diferença na construção da identidade. **Bol. Psicol**, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 1-8, jun. 2006

FONSECA, Marília. Banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Marília. O banco mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59613/62710>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FRANCISCO, Papa. **Discurso do Papa Francisco aos participantes no congresso mundial promovido pela congregação para a educação católica com o tema: "educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova"**. Sala Paulo VI. Sábado, 21 nov. 2015. Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/november/documents/papa-francesco_20151121_congresso-educazione-cattolica.html>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FRANÇOIS Fénelon. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco, CA, 28 abr. 2014. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fran%C3%A7ois_F%C3%A9nelon>. Acesso em: 03 maio 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. **Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ**, Chapecó, ano 11, n. 22, p. 155-158, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/379/202>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GARRIDO, Stella. A educação confessional protestante no Brasil. Rio de Janeiro, 2005. **Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, ago. 2006. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Acesso em: 10 mar. 2013.

GENT. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco, CA, 23 set. 2015. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gante>>. Acesso em: 03 maio 2015.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

GOMES, Paulo T. O público e o privado: sobre o direito de educar as consciências. In: LOMBARDI, José C.; JACOMELI, Mara R. M.; SILVA, Tania. M. T. **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas, SP: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005. (Coleção Memórias da educação).

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. As diretrizes políticas da UNESCO para a formação de professores e sua relação com a política de formação no Brasil. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO E O COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 5., 2007, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Goiânia, ANPAE, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/35.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IDENTIDADE. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1066.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados censo escolar**: 2008, 2014 e 2015. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 15 maio 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopses estatísticas da educação básica**: 2002/2008/2014. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Caderno de instruções**: censo escolar da educação básica 2014a. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2014/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2014.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados censo escolar**: 2008 e 2014. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 15 maio 2015.

IRMÃS DE NOTRE DAME DE AMERSFOORT. **SNDdeN Heritage Centre Museum**, alimentado por Joomla. Namur, 2016. Disponível em: <<http://www.snddenheritagecentre.org/Museum/index.php/our-cousins-and-associates/snd-amersfoort>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

JEREMIAS. Livro de Jeremias. In: BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução dos textos originais, com notas, dirigida pelo Pontifício Instituto Bíblico de Roma. São Paulo: Paulinas, 1976.

JOÃO PAULO II, Papa. **Exortação apostólica pós-sinodal vita consecrata**. Roma, 25 mar. 1996. Disponível em: <http://comgetsemani.com.br/comunidade/arquivos/magisterio/magisterio_vita_consecrata.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KRAPPE, C. F. **Vida de Bernard Overberg**. Tradução interna. 3. ed. Münster: Aschendorf, 1864.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIMA, Kátia. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. GT 11 - política de educação superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., Poços de Caldas, 2003. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc>. Acesso em: 01 set. 2016.

LINSCOTT, Mary. (Sister Mary of the Holy Angels). **Quiet revolution**: the educational experience of blessed Julie Billiart and the Sisters of Notre Dame from Namur. Scotland: John S. Burns & Sons, 1966.

LOMBARDI, José Claudinei, JACOMELI, Mara Regina M., SILVA, Tania Mara T. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados: Histedbr: Unisal, 2005. (Coleção Memória da Educação).

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Araci Maria. **Projeto político-pedagógico**: Rede de Educação Notre Dame. Passo Fundo, jan. 2006.

MAFFESOLI, Michel. Tribalismo pós-moderno: da identidade às identificações. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, p. 97-102, jan./abr. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Ir.%20Leci/Downloads/5652-17609-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

MALDANER, M Fátima. **A pedagogia de Julie Billiart à luz do Vaticano II**. Canoas: La Salle, 1969.

MALHOTRA, Naresch K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARITAIN, J. **Humanismo integral**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1945.

MARITAIN, J. **Os direitos do homem**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

MARITAIN, J. **Por um humanismo cristão**. São Paulo: Paulus, 1999.

MARIUCCI, Sérgio Eduardo. **A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre**. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARX, K. Posfácio à segunda edição. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

McNAMARA, Robert, S. Equidad social y crecimiento econômico. **El Mercado de Valores**, México, n. 41, out. 1972.

MELLO, Celso A. Bandeira de. **Elementos de direito administrativo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories/Global designs**. Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princenton University Press, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. **Teoria do capital humano**: glossário. Campinas: UNICAMP: HISTEDBR, 2016. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm>. Acesso em: 10 nov. 2016.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2016.

NAÇÕES UNIDAS. ONUBR Nações Unidas no Brasil. **Banco Mundial**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. Rio de Janeiro: Xamã, 2001.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**. Petrópolis: Vozes, 1977.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

NOTAS bibliográficas sobre Maria Aloysia e Ir. Maria Ignácia. In: SOLI Deo. Passo Fundo: Impramatur, 1952. v. 1. (Coleção Vidas a Serviço).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/geografia/ocde.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). [**Centro para Pesquisa e Inovação em Educação**]. Paris: OECD, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/38446790.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

PAIER, Leci. **A trajetória da Escola Menino Jesus (1941-2008)**: princípios, identidade e cultura Notre Dame. 2008. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Faculdade de Educação, Universidade do Rio dos Sinos, 2008.

PAULO VI, Papa. **Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã**. Roma, 28 out. 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>. Acesso em: 10 ago. 2013 a 31 ago. 2016.

PAULO VI, Papa. **Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã**. Roma, 28 out. 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>. Acesso em: 10 ago. 2013 a 31 ago. 2016.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

POLLARD, Sidney. **The idea of progress**. Middlesex: Penguin Books. 1971.

PROVÍNCIA NOSSA SENHORA APARECIDA. **Portal rede Notre Dame de Canoas**. Canoas, out. 2015. Disponível em: <<http://www.nd.org.br/2014/escolas.php>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PROVÍNCIA SANTA CRUZ. **Sistema de informações internas**. Passo Fundo, 2015.

PRÚSSIA. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. San Francisco, CA, 26 out. 2015. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%BAssia>>. Acesso em: 04 maio 2015.

PUBLIC disclosure authorized. prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial. Banco Mundial/Washington, D. C. 20433, EE.UU. 1996.

RIBEIRO NETO, Francisco Borba. **Humanismo integral**: pensamento católico e os desafios da sociedade brasileira. Texto apresentado no 1º seminário sobre humanismo integral e desenvolvimento, PUC-SP, Campus Perdizes, 01 dez. 2012. Disponível em: <http://www.pucsp.br/fecultura/downloads/humanismo_integral.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Coordenadorias Regionais de Educação – CRE**. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

RIZZI, Marcos. Monaquismo feminino: o desenvolvimento intelectual e criativo das mulheres. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, 28 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512889-monaquismo-feminino-o-desenvolvimento-intelectual-e-criativo-das-mulheres>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

SAMARA, Beatriz Santos; BARROS, Jose Carlos de. **Pesquisa de marketing-conceitos e metodologia**. São Paulo: Makron Books, 1997.

SANFELICE, José Luís. A problemática do público e o privado na história no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na educação brasileira**. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/luizfsangenis04.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTANA, ANA Lucia. Renascimento. **Infoescola**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/movimentos-culturais/renascimento/>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991a.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. O público e o privado na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991b.

SCHWIEGERSHAUSEN, Gregórie, Ir. **História da Província de Santa Cruz 1923-1990**. Passo Fundo, RS, 1993.

SCHWIEGERSHAUSEN, Gregórie, Ir. **Princípios educacionais da Congregação de N. Senhora**. Passo Fundo, 2001.

SEITENFUS, Ricardo. **Manual das organizações internacionais**. 4. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR: UNISAL, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 11. ed. São Paulo: Malheiros, 1996.

SINGER, Paul. **Curso de introdução à economia política**. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-156, ago. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2016.

SOUZA, T. R. **(Con)formando professores eficazes: a relação política entre o Brasil e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**. 2009. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Universidade Federal Fluminense - UFF, Niterói, 2009.

STRECK, Danilo R. **Rousseau e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SUSTENTABILIDADE. In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/sustentabilidade>>. Acesso em: 05 set. 2016.

TEODORO, António. **Educação, globalização e neoliberalismos: novos modos de regulação transnacional das políticas de educação**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 16, 2010.

TEODORO, Antonio. **A educação em tempos de globalização neoliberal: novos modos de regulação das políticas educacionais**. Brasília, Liber Livro, 2011.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e políticas educacionais: elementos para uma crítica ao Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

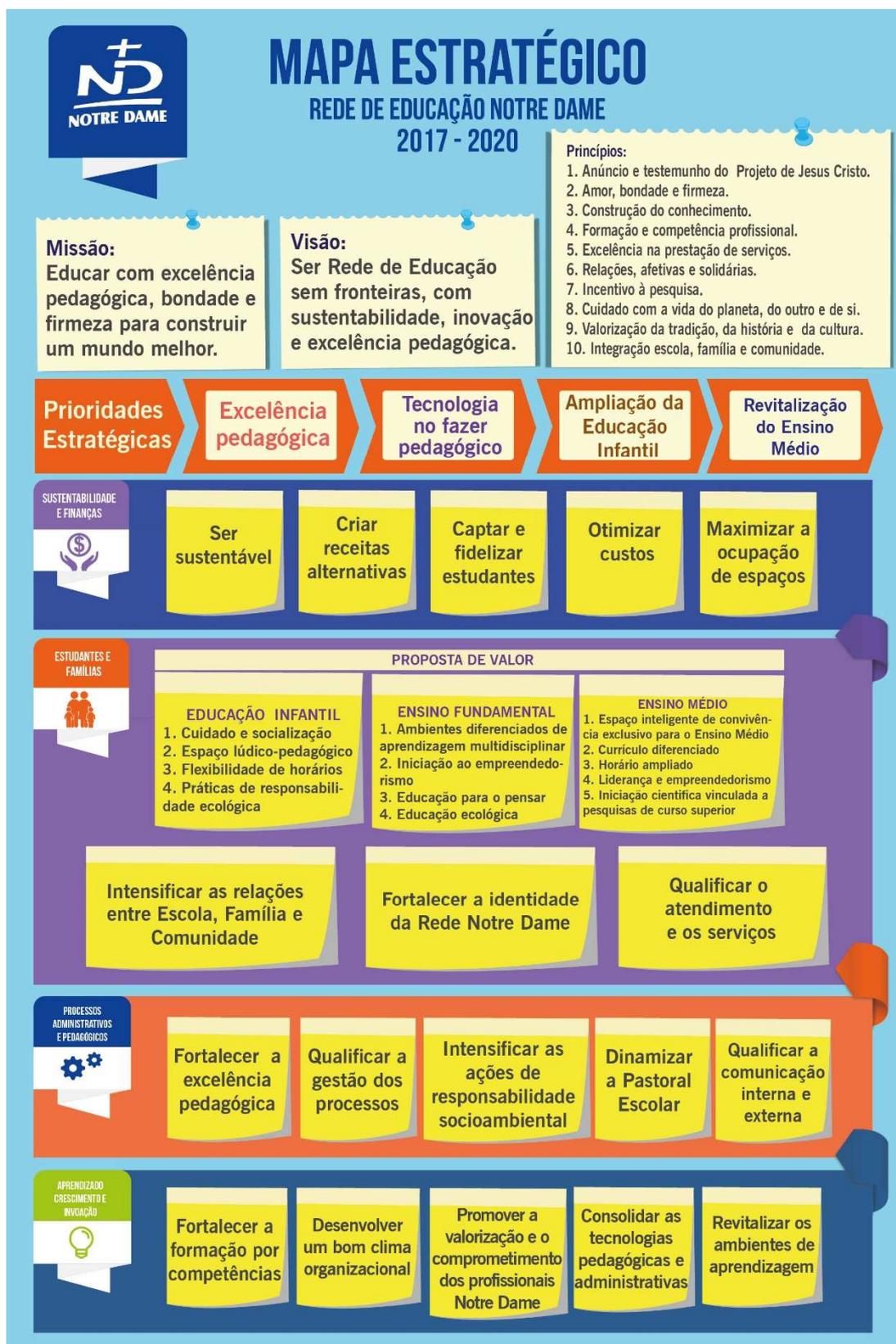
UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.direitos-humanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

UNESCO. **Educação 2030**. Declaração de Incheon: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas de financiamento do banco mundial no setor educacional**: um estudo da proposta do PROEM. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas: UNICAMP-FE, 10 a 13 de jul. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Maria%20eunice%20franca%20volsi.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

WALLERSTEIN, Immanuel M. After developmentalism and globalization, what? **Social Forces**, [S.l.], v. 83, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://d13.documenta.de/research/assets/Uploads/Wallerstein-After-Developmentalism.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ANEXO A - MAPA ESTRATÉGICO DA REDE DE EDUCAÇÃO ND



Fonte Congregação de Nossa Senhora (2016b)

ANEXO B - FICHA DE ENTREVISTA PARA INGRESSO DE ESTUDANTES



Colégio Notre Dame Passo Fundo

Ficha de entrevista para ingresso de estudantes

Educação Infantil

Júnior Nível I Nível II Nível III

Dados a serem preenchidos pelo responsável.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do (a) estudante:

Data de nascimento: / / Idade:

Endereço: Nº: Apto.:

Bairro: Fone:

Nome do Pai:

Profissão: Cel:

Nome da Mãe:

Profissão: Cel:

Observações:

.....

II – DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

1. Condições da gestação:

2. Condições do parto: () natural () fórceps () induzido () cesariana

3. Idade em que começou a falar:

4. Idade em que começou a andar:

Observações:

.....

III – AMBIENTE FAMILIAR

1. Número de irmão(s):

1.1 Estuda(m) no Colégio? Citar nome e ano que estudam:

.....

2. Posição ocupada pela criança na família:

() Filho único () Filho mais novo () Filho mais velho () Filho

3. A criança mora com quem?

.....

IV – COMPORTAMENTO DA CRIANÇA

1. Na sua opinião, a criança é

() tímida, retraída. () comunicativa. () outros

2. A criança tem algum medo? () Não () Sim

Qual?

3. Como a criança convive com os limites e quais os manejos utilizados pela família?

.....

V – ATIVIDADES LÚDICAS

1. Onde a criança mais gosta de brincar e que tipo de brincadeiras prefere?

2. A criança guarda seus brinquedos?

3. A criança assiste à televisão?

3.1 Que programas prefere?

3.2 Quanto tempo:

VI - ESCOLARIDADE

1. Escola de origem:

Cidade: Estado:

VII – SAÚDE

1. A criança possui algum cuidado especial de saúde?

() visão () audição () linguagem () dentição () motora

() alteração quanto ao sono () outro – Qual?

1.1. A criança está ou esteve em atendimento especializado. Qual?

2. A criança controla os esfíncteres?..... Chupa bico?..... Chupa o dedo?.....

3. A criança possui algum tipo de alergia?..... A quê?.....

4. Como e com quem a criança vem para o Colégio?.....

5. Por que a Escola Notre Dame Menino Jesus foi escolhida para seu(sua) filho(a)?

A Escola Notre Dame Menino Jesus é uma Instituição Confessional. O Ensino Religioso faz parte do currículo escolar.

O uso do uniforme é obrigatório (uniforme completo).

.....
 Assinatura do Responsável

Observações:

Entrevistador(a):

Data:/...../.....

ANEXO C - RELATÓRIOS AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOTRE DAME

Sistema de Avaliação Institucional

ai2015admin.notredame.org.br/filtros

Relatórios

Relatório: 1 - Análise de Frequência por Dimensão

Anos: 2007 2009 2011 2013 2015

Dimensões:

- Todos
- 1 - Projeto Político Pedagógico
- 2 - Ensino Aprendizagem – Educação Infantil
- 2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental I
- 2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental II
- 2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Médio
- 3 - Serviços
- 4 - Estrutura Física

Níveis de Ensino:

- Todos
- EI
- EF1
- EF2
- EM

Série:

Turma:

Papéis:

- Todos
- Aluno
- Pai
- Gestor, Professor, Funcionário

Escolas:

- Todos
- Colégio Notre Dame Passo Fundo
- Colégio Notre Dame Brasília
- Colégio Notre Dame Ipanema
- Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos
- Colégio Notre Dame Aparecida
- Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus
- Colégio Notre Dame Ilha
- Colégio Notre Dame Recreio

Gerar

Desenvolvido pelo Setor de Tecnologia de Informação | ti@notredame.org.br

Sistema de Avaliação Institucional

ai2015admin.notredame.org.br/filtros

Relatórios

Relatório:

- 4 - Médias por Dimensão
- 1 - Análise de Frequência por Dimensão
- 2 - Histograma
- 3 - Nível de Satisfação por Dimensão
- 4 - Médias por Dimensão
- 5 - Médias por Questão
- 6 - Planilha por Questão
- 7 - Questão Livre
- 8 - Participação na Avaliação
- 9 - Análise de Médias por Questão

EM

Anos: 2007 2009 2011 2013 2015

Dimensões:

- Todos
- 1 - Projeto Político Pedagógico
- 2 - Ensino Aprendizagem – Educação Infantil
- 2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental I
- 2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Fundamental II
- 2 - Ensino Aprendizagem – Ensino Médio
- 3 - Serviços
- 4 - Estrutura Física

Níveis de Ensino:

- Todos
- EI
- EF1
- EF2
- EM

Série:

Turma:

Papéis:

Escolas:

- Todos
- Colégio Notre Dame Passo Fundo
- Colégio Notre Dame Brasília
- Colégio Notre Dame Ipanema
- Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos
- Colégio Notre Dame Aparecida
- Escola de Ensino Fundamental Notre Dame Menino Jesus
- Colégio Notre Dame Ilha
- Colégio Notre Dame Recreio

Gerar

Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

Sistema de Avaliação Institucional

ai2015admin.notredame.org.br/relatorios/questao livre

Relatórios Usuários Leci Salete Paier Sair

Questão Livre

Anos: 2015
 Escola: Colégio Notre Dame Passo Fundo
 Dimensão: 1 - Projeto Político Pedagógico

Escola	Aluno	Pai
Colégio Notre Dame Passo Fundo	511	80

Escola	Nível de Ensino	Série	Turma	Papel
Colégio Notre Dame Passo Fundo	Educação Infantil	0 - 2 anos	A	Pai
Gostaria de manifestar minha gratidão pela professora titular e auxiliar da minha filha, Alessandra e Patrícia por cuidar e educar com tanto carinho e amor.				
Colégio Notre Dame Passo Fundo	Educação Infantil	0 - 2 anos	C	Pai

Sistema de Avaliação Institucional

ai2015admin.notredame.org.br/relatorios/mediasporquesito

Média por Quesito

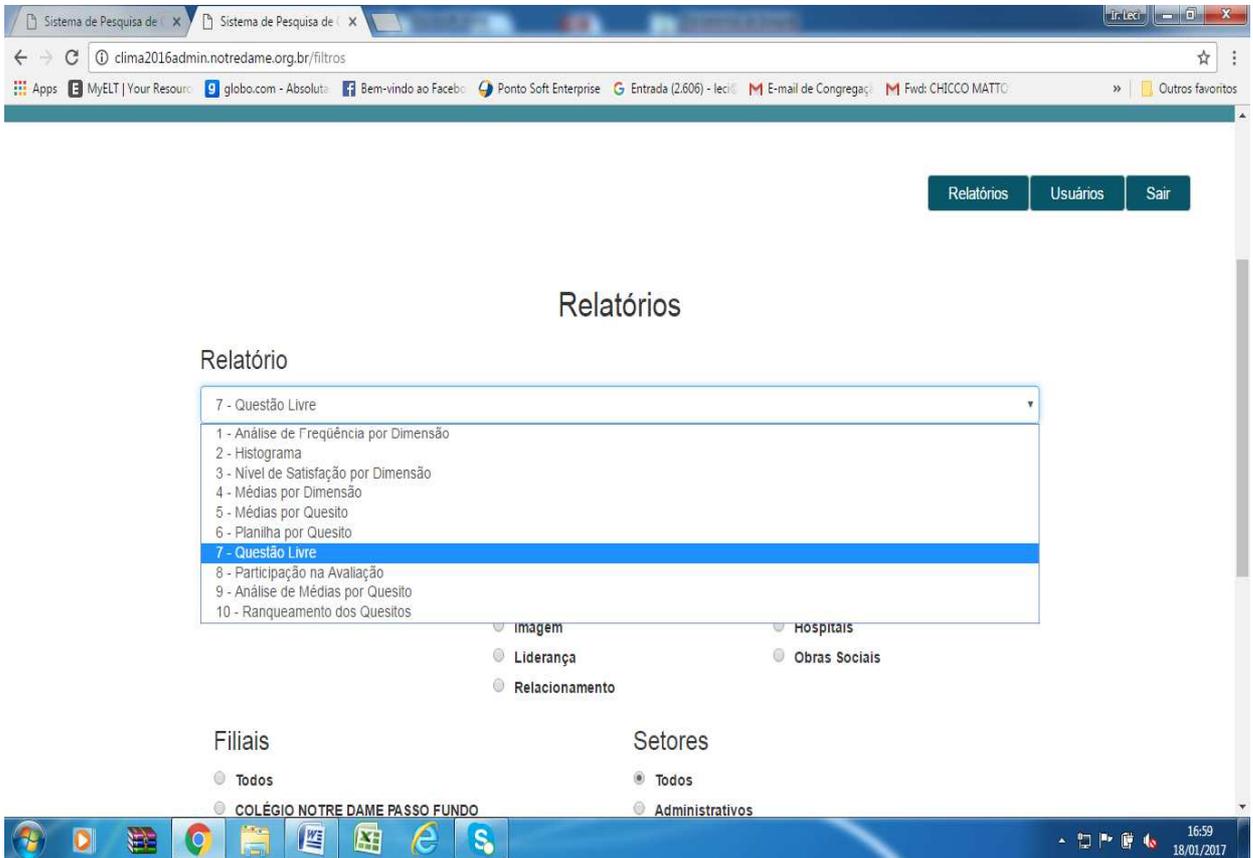
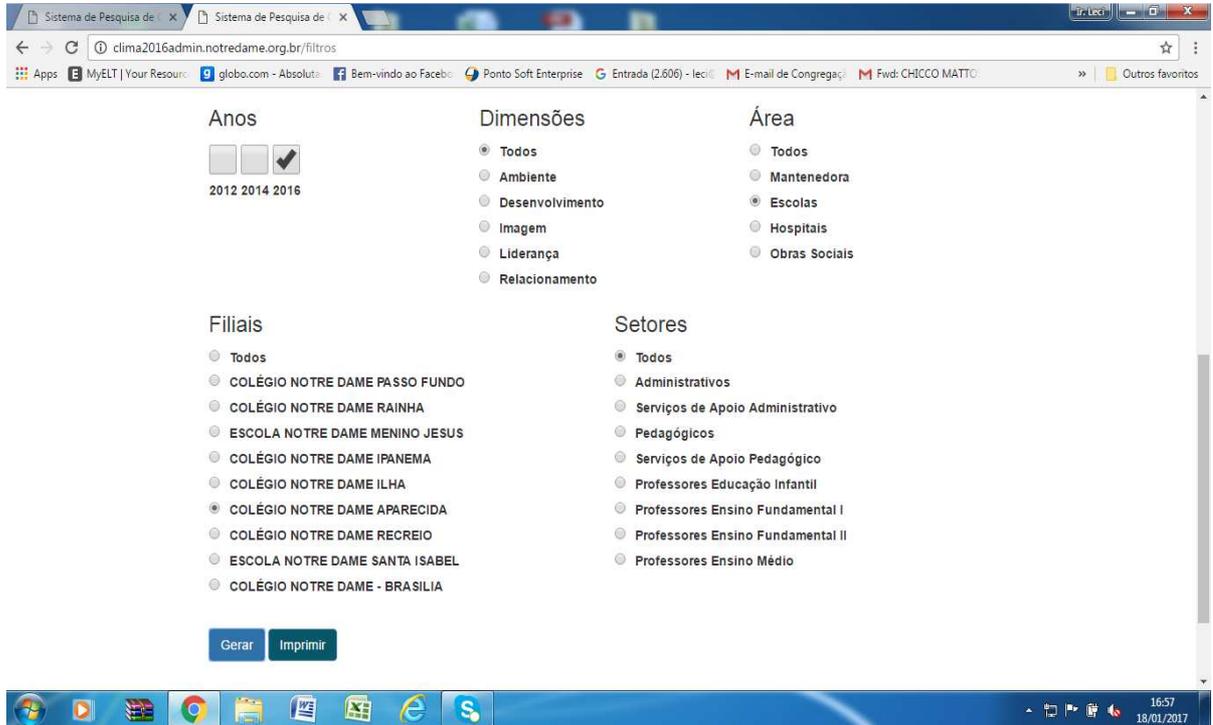
Anos: 2007, 2009, 2011, 2013, 2015
 Dimensão: 1 - Projeto Político Pedagógico

Quesito	Média				
	2007	2009	2011	2013	2015
Divulgação e esclarecimento do Projeto Político Pedagógico da Escola	3.95	3.96	3.97	4.02	3.99
Vivência dos valores Notre Dame (bondade e firmeza)	4.08	4.10	4.11	4.11	4.17
Relação entre teoria e prática nas aulas	3.93	3.84	3.85	3.87	3.86
Utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos da Escola	3.90	3.83	3.81	3.70	3.86
Utilização dos laboratórios	3.58	3.44	3.45	3.51	3.55
Conteúdos desenvolvidos nos componentes curriculares (disciplinas)	4.06	4.02	4.03	4.03	4.00
Incentivo à pesquisa	3.88	3.85	3.86	3.86	3.91
Incentivo à leitura	4.04	4.05	4.05	4.00	3.97
Incentivo a intercâmbios	0.00	0.00	0.00	0.00	3.15
Processo de construção e reconstrução do conhecimento	0.00	0.00	0.00	0.00	3.94
Processo de socialização do documento	0.00	0.00	0.00	0.00	3.90
Qualificação dos docentes da Escola	0.00	0.00	0.00	0.00	4.05
Qualificação dos profissionais da Escola	4.14	4.11	4.07	4.04	4.16
Desenvolvimento de projetos pedagógicos	3.96	3.94	3.93	3.98	4.03
Atividades de estudo fora da Escola	3.46	3.39	3.31	3.27	3.45
Práticas esportivas na escola	3.90	3.88	3.90	3.80	3.92
Participação em eventos da Comunidade	3.79	3.71	3.73	3.67	3.66
Realização de eventos (pastorais, litúrgicos, artísticos, esportivos) na Escola	0.00	0.00	0.00	0.00	3.94
Formação para a Cidadania	4.05	4.03	4.05	4.04	4.11
Sistema de Avaliação da aprendizagem	3.89	3.83	3.84	3.87	3.90
Estudos de recuperação	3.84	3.79	3.73	3.81	3.71
Relacionamento Escola-Família-Comunidade	4.00	3.97	3.98	3.98	3.98
Relacionamento professor-estudante	4.10	4.02	4.01	4.05	4.09
Unidade pedagógica entre os níveis de ensino	3.94	3.94	3.93	3.96	4.01
Espaço para manifestações de opiniões	3.55	3.53	3.40	3.38	3.46
Reuniões de Pais / Responsáveis	3.89	3.90	3.87	3.90	3.91
Material didático utilizado	0.00	3.98	3.97	3.92	3.90
Total:	3.90	3.87	3.86	3.86	3.87

Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2007-2015).

ANEXO D - RELATÓRIO AVALIAÇÃO DE CLIMA ORGANIZACIONAL

NOTRE DAME



Fonte: Congregação de Nossa Senhora (2012-2016).