

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Escola Confessional: O desafio de preservar a missão e o
desenvolvimento de valores na modernidade - um estudo na
Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil**

Ceciliany Alves Feitosa

**Doutoramento em Educação
Especialidade em Liderança Educacional**

Orientada pelo Professor Doutor António Moreira Teixeira

2020

RESUMO

Este trabalho investiga a configuração da Educação Confessional em Portugal e no Brasil, tendo como foco o desafio de preservar a Missão e o Desenvolvimento de Valores na Modernidade. Para o estudo de caso, foi escolhida a Rede Marista de Educação, pertencente ao Instituto dos Irmãos Maristas, ordem religiosa presente em 82 países, fundada por Marcelino Champagnat em 1817, tendo como Missão: Educar Crianças e Jovens e Tornar Jesus Cristo Conhecido e Amado.

Partimos do estudo da história da educação confessional, conceituando neste percurso: a Confessionalidade na Educação, a Identidade Institucional Confessional e a Teoria do Desenvolvimento de Valores. Dada a especialização deste doutoramento em Liderança Educacional, demos especial atenção à configuração teórica dos temas: Organização e Gestão na Escola Confessional, Modernidade, Tradição e Inovação na Educação. A parte teórica e histórica completa-se com um estudo sobre a Educação nos Documentos da Igreja Católica.

Munidos do conhecimento histórico e teórico que amparam o desenvolvimento do tema, fizemos um estudo aprofundado sobre a origem e a história do Instituto dos Irmãos Maristas, com vistas a identificarmos o teor deste legado na atualidade, por meio do estudo de caso que abrangeu, além de um Colégio Marista em cada país, as diversas instâncias de liderança e gestão do Instituto Marista: O Governo Geral, as unidades administrativas (denominadas Províncias) e a Liderança dos colégios de Portugal e do Brasil. Utilizamos uma metodologia mista de análise de dados quantitativos e qualitativos, por meio da aplicação de entrevistas aos Líderes e de questionários aos professores.

O estudo resultou na conclusão de que os diversos níveis de liderança da Instituição continuam bastante alinhados com a Missão e o Carisma da Instituição, havendo ainda algumas oportunidades para a consolidação da Rede em suas dimensões Internacionais, com vistas ao fortalecimento da atuação Global.

Palavras Chaves – Educação Confessional, Liderança Educacional, Gestão em Redes, Educação em Valores.

ABSTRACT

This study analyses the Confessional Education's configuration in Portugal and Brazil, with particular regard to the challenge of Preserving the Mission and Development of Values in Modernity. For this study, the Rede Marista de Educação was chosen, an institution belonging to the Marist Brothers of the Schools, the religious order present in 82 countries founded by St. Marcellin Champagnat in 1817, whose Mission is: Educate Children and Youth, and Make Jesus Christ Known and Loved.

We begin with studies of confessional education's history, and so characterizing: Confessionality in Education, the Confessional Institutional Identity and the Values Development Theory. Due to the specificity of this PhD in Educational Leadership, we take special attention to the theoretical configuration of the themes: Organization and Management in Confessional School, Modernity, Tradition and Innovation in Education. The theory and history are followed with an study concerning the Education in Catholic Church's Documents.

Guided by the theoretical and historical knowledge supporting the development of the topic, we thoroughly studied the origins and story of the Marist Brothers of the Schools, focusing in identifying the depth of this legacy nowadays, by taking a case study that reaches not only a Marist School in both countries, but also the many levels of leadership and management of the Marist Institute: the Governo Geral, the administrative units (*Províncias*) and the schools' leaderships in Portugal and Brazil. We've chosen a dual methodology of analysis of quantitative and qualitative data, through the application of interviews with the leaders and questionnaires to the teachers.

The study concludes that the different levels of leadership of the Institution still are strongly aligned with the Mission and Charisma of the Institution, whilst there are some opportunities to consolidate the organization in its international aspects, with the goal of enhancing its global performance.

Key Words: Confessional Education, Educational Leadership, Network Management, Values in Education.

Dedicatória

*À Lívia, minha filha amada, pela paciência e colaboração incansáveis.
In memoriam a amiga Ligia Cademartori, a primeira a acreditar neste projeto.
In memoriam a minha orientadora Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-
Resendes pelo incentivo e direcionamento inicial.*

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Jesus Cristo, Luz da Minha Vida, que me guiou durante todo este percurso e a Nossa Senhora, que tanto me inspira.

Gratidão ao meu orientador, Professor Doutor António Moreira Teixeira, que aceitou me conduzir ao término deste trabalho.

Gratidão aos homens e mulheres de vida consagrada que me ajudaram com seus conhecimentos, direcionamentos e fortalecimento espiritual: Irmão Dario, minhas amigas Monjas Beneditinas Camaldulenses: Irmã Christina, Irmã Donata, Irmã Patrícia, Irmã Rosângela, Irmã Damiana e a amiga Freira Carmelita Irmã Manuela.

Agradecimento ao meu grupo de oração e estudo bíblico que tanto me ensina e me ampara em minhas dificuldades, limitações e teimosias.

Gratidão ao amigo Pajé Carlos Tonello, por me equilibrar com a energia da natureza.

Amiga Liliane, seu incentivo fez toda a diferença.

Agradecimento especial àqueles que participaram desse processo com pequenas e grandiosas contribuições: Tarso, Gonza, Bianca e Gillian.

Por fim, agradecimento a todos os que aceitaram contribuir com este ato investigativo, representantes da Instituição Marista, com os seus depoimentos e informações e conhecimentos, sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

- 1 – Problema p. 10
- 2 – Questões p. 13
- 3 – Objetivos p. 14

METODOLOGIA

- 1 – Percurso Investigativo p. 16
- 2 – Relação da Problemática com o Estado da Arte p. 17
- 3 - Fundamentos Metodológicos p. 19
 - 3.1 – Modelo de Análise de Dados p. 19
 - 3.2 - Universo/Amostra/Participantes do Estudo p. 20
 - 3.3 – Instrumentos de Recolha de Dados p. 21

CAPITULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

- 1 – A Educação Confessional – Teorias e Conceitos
 - 1.1– A Confessionalidade na Educação p. 24
 - 1.2– A Identidade Institucional Confessional p. 27
 - 1.3– A Educação Confessional – Uma Educação em Valores p. 37
 - 1.3.1 Conceitos e Propósitos da Educação em Valores p. 40
 - 1.3.2 O Desenvolvimento de Valores na Educação p. 43
 - 1.3.3 Aspectos que a Educação em Valores deve contemplar p.46
 - 1.3.4 A Escola, o Currículo e a Prática na Educação em Valores p.47
 - 1.3.5 Sobre moral, ética e valores p. 51
 - 1.3.6 Religião e Interculturalidade na Educação em Valores p. 54
- 2 – Organização e Gestão na Escola Confessional p. 58
 - 2.1- A Escola como Organização p. 58
 - 2.1.1 Organizações em Rede p. 65

- 2.1.2 Gestão e Missão p. 69
 - 2.1.3 Gestão e Valores p. 74
 - 2.1.4 Gestão e Espiritualidade p. 76
- 2.2 – Modernidade, Tradição e Inovação p. 85
- 2.3 – A Educação nos Documentos da Igreja Católica p. 91
 - 2.3.1 - A Educação no Código de Direito Canônico p. 92
 - 2.3.2 - A Educação no Concílio Vaticano II p. 95
 - 2.3.3 - O Projeto Educativo do Papa Francisco p. 102
 - 2.3.4 - *Instrumentum Laboris*: Os Jovens, a Fé e o Discernimento Vocacional p. 108
- 3 – A Educação Confessional - História e Atualidade
 - 3.1 – A História da Educação Confessional p. 110
 - 3.2 – A Origem da Educação Confessional em Portugal e no Brasil p. 149
 - 3.3 – A Educação Confessional em Portugal e no Brasil na Modernidade p. 160

CAPITULO II – A REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO

- 1 – A Identidade Confessional Marista
 - 1.1 – A Origem e o Carisma p. 196
 - 1.2 – A Revelação da Missão – Fundação do Instituto p. 203
 - 1.3 – Princípios, Virtudes e Valores p. 209
- 2 – A Pedagogia Marista
 - 2.1 – Uma Pedagogia Confessional p. 219
 - 2.2 – Marcas da Pedagogia Marista p. 224
 - 2.3 – Documentos Oficiais da Pedagogia Marista p. 245
- 3 – Organização e Liderança do Instituto Marista
 - 3.1 – O Modelo de Liderança do Fundador p. 252
 - 3.2 – O Alcance da Missão – Internacionalização p. 261
 - 3.3 – Modelo Organizacional do Instituto Marista p. 266

CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO

1 - Caracterização do Universo p. 279

1.1 - Maristas no Brasil p. 281

1.2 - Maristas em Portugal p. 287

2 - Caracterização das Amostras p. 292

2.1 - Colégio Marista (Brasil) p. 292

2.2 - Colégio Marista (Portugal) p. 292

3 – Procedimentos de Recolha e Análise de Dados p. 293

3.1– Entrevistas Semiestruturadas p. 293

3.2– Inquérito por Questionário p. 296

4 – Tratamento e Análise de Dados p. 298

4.1- Entrevistas Semiestruturadas - Resultados e Discussão de Dados
p. 298

4.2 - Inquérito por Questionário - Resultados e Discussão de Dados
p. 333

4.3 - Perspectiva Complementar p. 383

4.4 - Resultados - Alinhamentos e Oportunidades p. 387

CONCLUSÃO p. 392

Bibliografia p. 405

Guia de Imagens

1 – Dimensões intrínsecas à Missão Marista p. 208

2 – Modelo Organizacional do Instituto Marista (1839) p. 266

3 – Modelo Organizacional do Instituto Marista (atual) p. 269

4 – Valores Maristas PMCS p. 284

5 – Gráficos – Dados dos questionários aplicados aos professores
p. 334 a 382

Anexos p. 423

INTRODUÇÃO

1 – PROBLEMA

As profundas mudanças pelas quais a área educacional vem passando nos últimos tempos, frente ao impacto das inovações tecnológicas e outros desafios da modernidade, têm posto em questão o modelo organizacional e de gestão dos educadores de Redes Confessionais.

O primeiro fator a impactar a gestão das Redes Educacionais Confessionais é a falta de vocações – religiosos consagrados – disponíveis para gerir as escolas. De acordo com Zanon (2012: 46), a falta de vocações é provavelmente o maior desafio da vida consagrada hoje. Diante de tal escassez, as Redes Educacionais Confessionais se veem obrigadas a buscar um novo modelo de gestão configurado pela atuação de leigos, profissionais da área.

Balbinot (2015) afirma que tais mudanças acabam por confrontar as escolas confessionais com o olhar mercadológico, traduzido na cobrança dos pais e da sociedade em geral. Uma cobrança por resultados, geralmente associados ao bom desempenho nas avaliações oficiais e ao acesso a boas Universidades.

Originalmente, a escola confessional era vista como uma instituição religiosa e não como entidade educadora capitalista. Para contextualizar essa mudança, Balbinot cita Benincá (1987):

[...] O respeito que os pais dedicavam à escola confessional não se originava apenas da produção de uma boa qualidade de ensino. A religião, liderada pela Igreja Católica, detinha a hegemonia tanto educacional como cultural. Os pais, ao enviarem seus filhos para a escola confessional, esperavam que esta oportunizasse uma sadia formação religiosa. A escola era vista, portanto, como instituição religiosa, e não como entidade capitalista. Em tal contexto seria impossível levantar a mão contestatória contra os Religiosos-Educadores que atuavam na escola. [...]

(Benincá, 1987: 50, *apud* Balbinot, 2015: 98)

Murad (2012) contribuiu com esta reflexão ao afirmar que as organizações sociais e religiosas desenvolveram pouco o profissionalismo no seu trabalho. Têm dificuldade em lidar com resultados. Por isso mesmo, muitas delas, hoje, buscam conhecer e introduzir a gestão sistematizada para garantir sua viabilidade. E por vezes não conseguem conciliar seus valores com a eficácia necessária.

Nota-se que fatores como a globalização do mercado, a disseminação da informação nas redes sociais, a competitividade, a interculturalidade, a reconfiguração de valores na modernidade, entre outros aspectos, têm impactado fortemente a configuração das Redes Confessionais. Além disso, “a escola confessional se laicizou. Aos olhos dos pais e da sociedade, passa a ser encarada como uma empresa que fornece serviços educacionais” (Balbinot, 2015: 99).

As reflexões apresentadas por Murad (2012) e por Balbinot (2015), respectivamente, o desafio de conciliar valores com eficácia e a necessidade de reinventar a forma de gestão e de ressignificar a confessionalidade na modernidade, configuram o problema levantado por esta investigação acadêmica que se propõe a responder ao seguinte questionamento:

Com os efeitos da modernidade e as exigências impostas pelo mercado educacional, como as Redes Confessionais conseguem preservar a sua Identidade Institucional, assegurar o desenvolvimento dos seus Valores e a continuidade da Missão?

No enfrentamento dessa questão atua o Instituto Marista, objeto de estudo deste ato investigativo. Uma congregação religiosa católica que há duzentos anos tem a educação como missão. Presente em mais de 80 países com obras sociais, ações missionárias e redes de colégios, a sua dimensão internacional nos permitiu conhecer as particularidades da sua atuação nos dois países, Portugal e Brasil, bem como a configuração histórica do Instituto, da sua origem à atualidade.

De acordo com Cardona Moltó (2002):

[...] é desejável que a definição do problema seja o mais especificado possível contendo os aspectos essenciais do estudo, ou seja, fazer referência ao *que* se estuda (objeto de investigação), *com quem* se vai levar a cabo a investigação (sujeitos) e *como* se estuda o problema (definições de variáveis)

(Cardona Moltó, 2002, *apud* Coutinho, 2015: 50)

Partindo desta perspectiva, a partir da leitura de Zanon (2012), Murad (2012) e Balbinot (2015), passamos a mitigar as variáveis que incidem sobre o problema, entendendo-as como desafios ou barreiras que definem o seu nível de

complexidade. Dessa forma, identificamos como principais desafios que afetam a atuação das Redes Confessionais na atualidade: a *Confessionalidade*, a *Liderança* e o *Contexto*. Definidos os desafios, tratamos de identificar os temas que configuram cada um deles, a citar:

✓ A Confessionalidade:

- Origem, Carisma e Missão
- Princípios, Virtudes e Valores
- Proposta Pedagógica e de Pastoral

✓ A Liderança:

- Gestão
- Modelo Organizacional
- Inter-relações

✓ O Contexto:

- O alcance da Missão
- Desafios da Contextualização – Interculturalidade
- Relação com a Modernidade

O estudo aprofundado desses três desafios e dos temas que os configuram proporcionou o conhecimento da Identidade Confessional da Rede – da sua origem à atualidade –, dando forma e concretude ao problema e apresentando insumos para respondermos às questões da investigação.

Ressaltamos que os desafios (variáveis do problema), bem como os temas que o configuram, foram norteadores de todo o percurso investigativo. Da definição da estrutura da tese, passando pela revisão de toda literatura (obras de referência, documentos), pela definição da metodologia e, por fim, sendo contemplados na conclusão deste trabalho.

2 - QUESTÕES

Coutinho (2015: 7) afirma que duas questões muito simples ocorrem ao nosso espírito quando se fala de investigação científica. A primeira é: “Qual é o meu problema?”. E a segunda é: “Que devo fazer?”. Segundo a autora, com estas duas questões tão simples, temos a síntese do que constitui o processo da investigação em qualquer área científica. A autora recomenda elaborar perguntas que confrontem o problema com uma ou mais hipóteses e/ou talvez com o vazio do desconhecimento.

Considerando estas premissas, temos como Hipótese Geral deste ato investigativo a afirmativa de que “os desafios identificados no núcleo do problema impõem barreiras grandiosas que podem afetar o processo de desenvolvimento dos Valores na Educação Confessional e, por consequência, comprometer a continuidade da Missão”.

Uma vez definidos o problema e a Hipótese Geral, cabe-nos problematizar o problema. Em concordância com Guba (1990), “é através da investigação que se refletem e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Guba, 1990, *apud* Coutinho, 2015: 7). Nesse sentido, elaboramos três questões que confrontam o problema com os desafios que o compõem, buscando evidenciar a origem, os processos e as relações internas contidas no objeto de estudo.

- 1 – De que maneira o Instituto mantém e dissemina a Identidade e os Valores Maristas para as Províncias?
- 2 – De que forma as Províncias transformam os Valores Maristas em diretrizes educacionais para os Colégios?
- 3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

3 - OBJETIVOS

Por meio de uma ampla investigação histórica, teórica e prática, buscamos neste trabalho, primeiramente, a apropriação do conhecimento já edificado sobre o tema, colocando-lhe uma nova lente e aspirando gerar novos conhecimentos.

Considerando ser um tema de grande importância tanto para pesquisadores da área de Liderança Educacional quanto para educadores e gestores que atuam em Redes Educacionais, sejam elas confessionais ou laicas, estabelecemos como objetivos específicos:

- ✓ Apresentar conceitos e teorias sobre a Educação Confessional, Identidade Institucional Confessional, Educação em Valores e Liderança nas Redes Educacionais Confessionais.
- ✓ Conhecer a História da Educação Confessional, com especial atenção à sua configuração em Portugal e no Brasil, dos primórdios à atualidade.
- ✓ Por meio do estudo de caso, conhecer a Identidade Institucional da Rede Marista de Educação e, a partir do diagnóstico, formular proposições de inovações na Liderança Educacional, contribuindo para a Visão de Futuro da Instituição e de outras Redes Confessionais.

METODOLOGIA

1 – PERCURSO INVESTIGATIVO

De acordo com (Hill & Hill, 2012: 20), “o processo de investigação não é só um processo de aplicação de conhecimento, mas também um processo de planificação e criatividade controlada”. Os autores comparam o percurso investigativo a uma viagem de ida e volta que começa no País Teórico, chega ao País Prático e termina mais uma vez no País Teórico, considerando não apenas a perspectiva da aventura e o interesse no que se pode descobrir no percurso, mas, principalmente, a etapa das definições prévias, do planeamento.

Ainda em Hill & Hill (2012: 21), encontramos um importante alerta para a definição desse percurso. De acordo com os autores, para irmos do País Teórico ao País Prático precisamos fazer uma tenebrosa travessia, no que os autores chamam de “Vale dos Investigadores Perdidos”. Onde, caso não se tenha uma estratégia, uma metodologia e um planeamento muito bem edificadas, corre-se o risco de perder-se nesse vale.

Uma vez superada a etapa inicial, compreendida pela definição do problema, das questões, hipóteses e objetivos do trabalho, assim definimos o percurso completo:

1ª Etapa – Planeamento

- Definição do Tema, Problema, Objeto, Questões e Objetivos
- Elaboração da Estratégia da Revisão da Literatura
- Definição da Metodologia
 - Modelo de Análise de dados
 - Delimitação de Amostras
 - Instrumentos de Recolha de Dados

2ª Etapa – Ação

- Pesquisa Bibliográfica/Documental - Revisão da Literatura
 - Fichamento das Fontes
 - Redação da Análise Teórica e Histórica

➤ Estudo de Caso

- Procedimentos de Recolha de Dados
- Tratamento de Dados
- Análise dos Dados

3ª Etapa - Conclusão

- Elaboração teórica e crítica do conhecimento adquirido

2 – RELAÇÃO DA PROBLEMÁTICA COM O ESTADO DA ARTE

De acordo com Coutinho (2015), o investigador nunca parte do zero. Posto que há um vasto conhecimento elaborado por outros investigadores, “a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar” (Coutinho, 2015: 59).

Nesse sentido, buscamos estabelecer um diálogo constante com as fontes acessadas num processo contínuo de aprofundamento do conhecimento. Sobre processos dessa natureza, Soares (1987) sugere que, uma vez compreendido o estado de conhecimento sobre o tema, se ordene os resultados obtidos visando “a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (Soares, 1987: 3, *apud* Ferreira, 2002: 259). Assim procedemos.

Para além da imersão no conhecimento constituído sobre o tema, buscamos, na medida do possível, a imersão, a vivência e a pesquisa em espaços históricos e detentores dos acervos e fontes primárias. Para tanto, foram feitas visitas de carácter investigativo nos principais centros de documentação da História do Instituto Marista e da Rede de Colégios, a citar:

- 1 – La Valla – Primeira Sede do Instituto – Local da Fundação – França.
- 2 – L’hermitage – Casa Mãe – Sede construída pelo Fundador – França.
- 3 – Sede da Província de Compostela e Portugal – Valladolid – Espanha.
- 4 – Sede da Província Centro Sul – Curitiba – Brasil.
- 5 – Memorial Marcelino Champagnat – Curitiba – Brasil.

À medida que avançamos na investigação, tornou-se evidente a necessidade de estabelecermos critérios temáticos para evitar a dispersão e assegurar o nível de curadoria das fontes. Para tanto, estabelecemos cinco temas foco da pesquisa:

- ✓ A Confessionalidade na Educação
- ✓ A História do Instituto Marista
- ✓ O Desenvolvimento de Valores na Educação
- ✓ A Teoria da Gestão e Liderança Educacional
- ✓ A Educação nos documentos da Igreja

Além de estabelecermos temas para a curadoria da Literatura, assumimos neste trabalho os critérios propostos em Coutinho, (2015: 60). De acordo com a autora, a Literatura de referência deve:

- ✓ Refinar o problema da investigação;
- ✓ Aprofundar o conhecimento sobre o tema;
- ✓ Analisar os métodos utilizados por outros investigadores;
- ✓ Identificar possíveis resultados contraditórios;
- ✓ Acessar bases teóricas para a formulação das hipóteses;
- ✓ Confrontar ideias e procedimentos metodológicos;
- ✓ Acessar informações recentes e atuais sobre o problema.

Dessa forma, buscamos assegurar o nível da relação da problemática com o Estado da Arte e com outras investigações. Em concordância com (Coutinho, 2015: 59), acreditamos que “uma boa revisão de literatura potencia a credibilidade da investigação ao relacionar e conectar a investigação prévia com o problema objeto da investigação”.

3 – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo de uma perspectiva ampla, esta investigação situa-se no campo da Ciência da Educação, aspecto que confere ao trabalho uma postura dialógica em relação às diversas outras ciências e saberes. De acordo com Charlot:

A ciência da Educação é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.

(Charlot, 2006: 9)

Nesse sentido, o próprio tema do trabalho já aponta para a necessidade de uma abordagem metodológica de grande envergadura. Ao propormos investigar “A Escola Confessional: O desafio de preservar a missão e o desenvolvimento de valores na modernidade - um estudo na Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil” chamamos à mesa métodos, recursos, instrumentos e processos que abarquem o arcabouço teórico das Ciências Humanas, apropriando-se dos diversos saberes da Filosofia, Sociologia, História, Teologia, Ciência da Religião, entre outros.

O foco na modernidade também impõe o desafio de examinarmos o presente à luz do passado, considerando as perspectivas futuras para a Instituição. Tal abrangência exigiu a escolha de métodos de recolha, tratamento e análise de dados que nos permitissem o enfrentamento do paradoxo tradição e modernidade no âmbito educacional.

Por fim, ainda no âmbito da natureza do trabalho, trata-se de uma “investigação aplicada”, uma vez que temos como objetivo “descobrir fatos novos (dados empíricos) para testar deduções feitas a partir de uma teoria que pode ter aplicações práticas a médio prazo” (Hill & Hill, 2012: 20); afinal, “a justificativa de uma pesquisa é sempre a construção do conhecimento” (Charlot, 2006: 9).

3.1 - Modelo de Análise de Dados

Há que superar a dicotomia quantitativo/qualitativo”, defende Pérez Serrano (1998: 52 *apud* Coutinho, 2015: 35). Coutinho corrobora ao afirmar que “o que deve

determinar a opção metodológica do investigador não será a adesão a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, mas o problema a analisar” (Coutinho, 2015: 35). Para reforçar a sua afirmação, cita Anguera:

Um investigador não tem de aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou de outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática.

(Anguera, 1985: 133, *apud* Coutinho, 2015: 35)

Respaldados nesses pressupostos teóricos, adotamos neste trabalho a metodologia mista aplicada por meio da recolha e análise quantitativa e qualitativa dos dados. Um fator determinante para essa escolha foi a diversidade da natureza das fontes utilizadas no trabalho: pesquisa historiográfica e documental, análises de obras teóricas e recolhimento de dados.

3.2 - Universo/Amostra/Participantes do Estudo

De acordo com Hill e Hill (2012: 42), o pesquisador deve “analisar os dados da Amostra, tirar conclusões e extrapolar as conclusões para o Universo”. Trata-se do que os autores denominam *processo de extrapolação das conclusões*. Para que esse processo ocorra de maneira precisa e científica, os autores recomendam que a Amostra seja representativa em relação ao Universo da pesquisa. Essa representatividade implica que a Amostra e o Universo sejam semelhantes em termos de características relevantes ao estudo.

Acatando estes pressupostos teóricos, assim definimos:

➤ Universo da Pesquisa:

Rede Marista de Educação do Brasil e de Portugal.

➤ Amostra:

Portugal: 1 Colégio Marista sob administração da Província de Compostela.

Brasil: 1 Colégio Marista sob administração da Província Centro Sul.

➤ Participantes do Estudo:

- Liderança Nível 1
 - 1 Representante do Governo Geral do Instituto – Roma
- Liderança Nível 2
 - 1 representante da Província Marista de Compostela (Portugal)
 - 1 representante da Província Marista Centro Sul (Brasil)
- Liderança Nível 3
 - 1 diretor do Colégio Marista (Portugal)
 - 1 diretor do Colégio Marista (Brasil)
- Liderança Nível 4
 - 1 coordenador pedagógico do Colégio Marista (Portugal)
 - 1 coordenador pedagógico do Colégio Marista (Brasil)
 - 1 coordenador de pastoral do Colégio Marista (Portugal)
 - 1 coordenador de pastoral do Colégio Marista (Brasil)
- Professores
 - 14 professores do 1º e 3º ciclos do Colégio Marista (Portugal)
 - 14 professores do 1º e 3º ciclos do Colégio Marista (Brasil)

Total de participantes do estudo: 37 pessoas

Com tal amostragem, abarcamos as três instâncias de liderança: do Instituto, das Províncias e da Rede de Colégios de Portugal e do Brasil, bem como os professores do Ensino Fundamental dos dois colégios.

3.3 - Instrumentos de Recolha de Dados

O problema e as questões norteadoras deste trabalho acabaram por sugerir instrumentos distintos para cada instância, assim definidos:

- Para a Liderança: Entrevistas Semiestruturadas

A opção pela realização de entrevistas decorreu da intenção de captarmos informações e aspirações mais aprofundadas e espontâneas. De acordo com

Bogdan & Biklen (1994), tal método é indicado “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134 *apud* Jorge, 2005:172). Além disso, dessa forma, conseguimos acessar importantes informações históricas sobre o modelo organizacional e de liderança em todas as instâncias. De acordo com Yin (2006), respondentes bem informados “podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. Também podem apresentar atalhos para se chegar à história anterior da situação, ajudando-os a identificar outras fontes relevantes de evidências” (Yin, 2006:118 *apud* Jorge, 2005: 172).

- Para os Professores: Inquérito por Questionário

De acordo com Coutinho (2015: 107-108), comparativamente com as entrevistas o inquérito por questionário assegura mais amplo alcance e é um instrumento mais impessoal em natureza, posto que dispensa a presença do entrevistador e é autoadministrado. A autora acrescenta ainda que o questionário “pode incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, dependendo do seu objetivo” (Ibidem: 139).

Dessa forma, a aplicação do inquérito por questionário aos professores proporcionou a verificação da percepção dos educadores quanto aos procedimentos e expectativas denotados pela Liderança nas entrevistas, bem como o conhecimento dos pressupostos teóricos e das ferramentas de gestão e de liderança da Instituição.

Uma vez delineada a metodologia aplicada ao estudo de caso, prosseguiremos com as etapas estabelecidas para este percurso investigativo. Inicialmente daremos a conhecer os Fundamentos Teóricos e Históricos contemplados no tema do trabalho e, em seguida, a História do Instituto dos Irmãos Maristas. Uma vez cumpridas estas etapas, apresentaremos o Estudo de Caso.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1 – A EDUCAÇÃO CONFSSIONAL – TEORIAS E CONCEITOS

1.1 – A Confessionalidade na Educação

O conceito de Educação Confessional apresentado nesta tese baseia-se, inicialmente, nos trabalhos de Inez Augusto Borges (2000, 2008 e 2013). O primeiro trabalho, sua dissertação de mestrado, teve como tema: *A Influência da educação cristã na formação da personalidade* (2000). Neste, apresenta e analisa o papel exercido pela educação cristã ao longo da história e na atualidade, tanto na formação das pessoas como da sociedade. O segundo trabalho, a obra *Confessionalidade e Construção Ética na Universidade* (2008), é a publicação de sua tese de doutorado. Por fim, o artigo *O que é Confessionalidade?* (2013), no qual a autora busca responder ao questionamento frente aos debates da atualidade e apresentar um conceito que abarque tais contextos. Nota-se no primeiro trabalho de Borges (2000) que, embora a autora apresente um apanhado teórico e prático (estudo de caso) sobre a educação cristã, em nenhum momento os termos “confessional” ou “confessionalidade” são utilizados. Somente em Borges (2008) surgem teorias sobre essa modalidade de educação. Mas é em Borges (2013) que o conceito surge de forma autoral, resultante de trajetória de investigação e vivência com o tema.

Nos três trabalhos, a autora apresenta de maneira preponderante a perspectiva da confessionalidade cristã reformada calvinista. Todavia, é inegável a contribuição conceitual para o estudo do tema, dado o movimento de aprofundamento do percurso investigativo e o arcabouço teórico que os trabalhos abrangem. Sem se deixarem esgotar, provocam inquietudes que suscitam outros atos investigativos, como este que segue.

A elaboração do conceito de Educação Confessional requer, primeiramente, entender o que viria a ser “Confessionalidade” no âmbito da educação. No contexto cristão, ou mesmo no senso comum, o termo confissão pode remeter “à admissão de algo ou ao reconhecimento da veracidade de determinado fato ao qual se confessa”, ou ainda, evoca “a noção de reconhecimento e declaração de culpa, sinal de arrependimento e conversão” (Borges, 2008: 30). As duas possibilidades

evidenciam a ação efetiva do reconhecimento e da declaração pública de um fato intrínseco à pessoa que o professa. Outro aspecto importante que o termo evoca é a convicção. Nascimento (2003) contribui com essa perspectiva:

A palavra "confessionalidade" é neologismo que deriva de "confissão", isto é, que tem qualidade religiosa, que está impregnado de crença, de convicção, de confissão positiva de fé (cristã). O que se confessa ou professa é aquilo em que se acredita ou se deve acreditar.

(Nascimento, 2003 *apud* Borges, 2008: 32).

Portanto, a confessionalidade pode ser entendida como a atitude de professar algo que se acredita como verdadeiro, de que se tem convicção, no âmbito religioso, em que se tem fé. Podendo ser professada tanto por um indivíduo quanto por uma instituição. No artigo *O que é confessionalidade?*, Borges (2013) apresenta o conceito que contempla essas dimensões e que norteará o desenvolvimento deste trabalho:

Confessionalidade é um conjunto de crenças, princípios, símbolos e práticas que se explicitam na vida de uma pessoa ou instituição. É a atitude de assumir e confessar como um valioso conjunto de valores, princípios de conduta e também respostas para os questionamentos da vida.

(Borges, 2013: s/p)

A autora propõe o entendimento do tema a partir do seu oposto, a laicidade, laicismo ou laico e afirma que esses termos “têm o sentido de autonomia em relação às confissões religiosas” (Borges, 2013: s/p). Com tal afirmação, a autora evoca a tensão existente no extremismo de um ou de outro movimento. O laicismo surge no século XVI tendo como ideia fundamental que “cientistas, educadores, artistas e políticos deveriam trabalhar sem favorecimento ou perseguição decorrentes de ideias religiosas” (Borges, 2013: s/p). Entendido como secularismo, “[...] o movimento laico prima pelo não envolvimento do religioso nos assuntos de governo, da mesma maneira que requer o não envolvimento do governo nos assuntos religiosos” afirma (Borges, 2013: s/p).

Ao mesmo tempo em que destaca a intencionalidade democrática e igualitária do movimento, que visa assegurar a liberdade de escolha da profissão de fé e prática religiosa, além de assegurar a neutralidade política, o que é bastante coerente e condizente com a modernidade, aspecto assegurado na Declaração de

Direitos Humanos, a autora contrapõe a ideia, num tom de defesa ao confessionalismo.

Embora o movimento laico seja importante para evitar favoritismos ou perseguições por razões religiosas, o próprio movimento descambou em um radicalismo confessional, pois acabou por negar a validade da religião e, inclusive, tornou-se perseguidor e destruidor dos valores religiosos ou confessionais.

(Borges, 2013: s/p)

Citando Schaeffer, Borges (2013, s/p) argumenta que “a visão laica da realidade se transformou em uma confissão radical sobre a não existência de Deus, sobre a centralidade e supremacia da razão humana”. No âmbito educacional, em vários momentos da história da humanidade, tal negação levou ao radicalismo, à perseguição religiosa, à proibição do Ensino Religioso nas escolas, à negação de Deus na esfera educacional.

A proibição do Ensino de Religioso, de fato, é realidade em alguns países laicos, todavia, essa restrição geralmente refere-se à abordagem confessional, caracterizada pelo proselitismo religioso. A autora parece não considerar a possibilidade de a laicidade favorecer a presença do Ensino Religioso como ciência autônoma (da Religião), numa abordagem fenomenológica, histórica, cultural e antropológica, não apenas teológica. A questão é: que espaço a confessionalidade pode ou deve ocupar numa escola confessional? Se o Estado for laico, não poderá subsidiar uma Educação Confessional. Cabe à instituição que se propõe a oferecê-la determinar esse espaço sem abrir mão da sua Identidade e, ao mesmo tempo, sem ferir os preceitos legais. Por outro lado, em concordância com Borges (2013), as duas vertentes do conceito de laicidade devem ser respeitadas, “o não envolvimento do religioso nos assuntos de governo e o não envolvimento do governo nos assuntos religiosos” (Borges, 2013: s/p).

A Educação Confessional deve considerar as tensões subjacentes ao tema: “dogmatismo, intolerâncias, divisões denominacionais e culturais muito particulares que raramente estão em diálogo, mas procuram impor-se uma sobre as outras sem abrir-se ou questionar-se” (Nascimento, 2003 *apud* Borges, 2008: 38). Um viés possível e favorável à integridade da Educação Confessional frente ao secularismo está contemplado no conceito de confessionalidade assumido neste trabalho: a

“atitude de assumir e confessar como valioso um conjunto de valores, princípios de conduta” (Borges, 2013: s/p). Sob esta ótica, podemos conceituar a Educação Confessional como um modelo de educação promovido por uma instituição confessional de caráter eclesialístico, que assume e confessa como valiosos um conjunto de valores e princípios de conduta, alinhados com o seu carisma e a sua missão.

Por fim, a ampliação do conceito de Educação Confessional, para além do caráter religioso, revela uma proposta educativa diferenciada e ampla, comprometida com o desenvolvimento de valores e uma formação humana e integral. Dessa forma, vai se configurando o conceito de Escola Confessional.

No Dicionário Interativo de Educação do Portal Educa Brasil consta o verbete “Escola Confessional”, por Menezes (2001):

Refere-se à escola vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico.

Em sua conceituação, a autora parece não considerar a possibilidade de uma escola laica também buscar diferenciar-se em sua proposta educativa, abrangendo em seu projeto pedagógico a formação moral e o desenvolvimento de valores prementes na atualidade. Ressaltamos que o presente trabalho considera essa evidente possibilidade, não restringindo a configuração de uma proposta educacional contida de tal intencionalidade apenas a escolas confessionais.

1.2 – A Identidade Institucional Confessional

Entendemos que a Identidade Confessional Marista revelar-se-á no decorrer do conhecimento da sua história, na sua origem, no carisma, na missão, nos valores e na proposta pedagógica, entre outros aspectos. Entretanto, antes de acessarmos essa história, faz-se necessário elucidar o conceito de Identidade. Esse conceito

deve nortear a exposição e análise desta história. Para tanto, buscamos uma definição de Identidade que permitisse certa aproximação e interação com o nosso objeto de estudo e que contemplasse as peculiaridades da Identidade Confessional. De acordo com Fortes (2013: 30), “como todo conceito, também o de Identidade só se sustenta se vinculado, pensado, em relação a um objeto específico”.

Para o desenvolvimento deste tema nos pautaremos em dois trabalhos acadêmicos. O primeiro, o artigo *O Conceito de Identidade: Considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval*. Neste, Carolina Coelho Fortes (2013) apresenta importantes referências teóricas sobre o conceito de Identidade, contemplando Castells (2008), Hall (2006), Bauman (2005), Woodward (2004), Wolton (2000), Miles (1999), Bourdieu (1992), Giddens (1991) e Foucault (1978). O segundo, o artigo *Processos de Construção de Identidades Políticas: A Propósito do Império Português de Quinhentos*, no qual António Moreira Teixeira (1999) discute os temas Identidade e Regiões frente a questão da adequação de um determinado modelo de organização administrativa de identidade político-cultural. Analisamos então as possibilidades de aproximação e diálogo entre os conceitos apresentados pelos autores e o nosso objeto de estudo, conforme segue:

Castells (2008) classifica a Identidade em três tipos:

- **Identidade Legitimadora:** é aquela introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.
- **Identidade de Resistência:** é a criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições dominantes da sociedade.
- **Identidade de Projeto:** é aquela relativa aos atores sociais que, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade para, assim procedendo, buscar a transformação de toda a estrutura social.

(Castells, 2008: 24 *apud* Fortes, 2013: 32).

De acordo com Fortes, esses tipos de identidade não são estanques. Acreditando nessa possibilidade de transversalidade, a elaboração de Castells parece abarcar algumas das nossas perspectivas na formulação da Identidade

Confessional. A Identidade Legitimadora, por exemplo, parece contemplar a perspectiva da tradição eclesiástica e seu caráter histórico dominador. Já na Identidade de Resistência, encontramos a mesma possibilidade, principalmente se considerarmos os períodos históricos de perseguição religiosa e a secularização. Por fim, na Identidade de Projeto, encontramos características tanto de Flexibilidade quanto de Inovação, também consideradas de grande importância na definição da Identidade Confessional.

O sociólogo Dominique Worton afirma que a identidade também pode se configurar como “aquela que reúne os indivíduos de uma comunidade, além de suas desigualdades sociais, cujo partilhar da língua, da história, dos símbolos, dos valores lhes conferem o sentimento e o esforço de defender essa comunidade” (Wolton, 2000: 22 *apud* Fortes, 2013: 33). Tal conceito contempla as especificidades da Identidade Confessional. Comunidades eclesiásticas se formam a partir de uma mesma crença, mitos e símbolos que estabelecem seus valores.

Outro aspecto importante a ser contemplado no conceito de Identidade é a linguagem. Fortes (2013) afirma que as identidades são significadas pela linguagem e sistemas simbólicos que as representam. Segundo a socióloga Kathryn Woodward, “A representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações em seu interior” (Woodward, 2004: 8 *apud* Fortes, 2013: 35). Esta reflexão aplica-se ao nosso objeto de estudo, se considerarmos que é na linguagem, nos símbolos, ritos e mitos que se configura a espiritualidade de uma instituição confessional. Além disso, fazemos referência aos elementos simbólicos contidos nos documentos do Instituto Marista: a biografia do Fundador, as Regras, as Constituições, o Livro dos Ensinamentos e outras fontes que estudaremos mais adiante. Estes constituem uma imagem simbólica do Fundador e da Congregação. Tais imagens acabam por ser entendidas como a Identidade do Instituto e, conseqüentemente, da Rede, conforme elucida Fortes.

[...] sendo o nosso contato com o passado mediado pela linguagem, e sendo as representações também por ela constituída, é por meio do que disseram de si, a forma como eles se representavam – e como eram também representados por outros – que dão a ver o processo de construção de sua identidade.

(Fortes, 2013: 35).

Neste ponto, cabe ressaltar uma característica muito peculiar da Identidade de intuições eclesiais. É normal haver uma fusão entre a Identidade do Fundador e a Identidade da própria instituição. No caso da Rede Marista, o Santo Fundador Marcelino Champagnat. Isso acontece porque a origem da instituição, seu carisma, missão, princípios, valores e outros aspectos são resguardados e transmitidos de geração para geração, primordialmente, a partir da história do fundador. É a vida do Fundador que dá sentido à Missão. Ou seja, um pressuposto básico é a coerência entre a vida dele (sua Identidade pessoal) e a Identidade da Instituição. A Rede de Educação, por sua vez, busca espelhar essa Identidade.

Os documentos oficiais do Instituto, as Regras, Constituições e Estatuto, Fundamentos da Espiritualidade, Projeto Educativo, todos, sem exceção, bebem na fonte da vida do Fundador e dos ensinamentos que deixou para os seus discípulos, além das referências aos documentos oficiais da Igreja, que regem as instituições entendidas como carismáticas (congregações e institutos religiosos).

No documento *Constituições e Estatuto*, do Instituto dos Irmãos Maristas, há um capítulo dedicado à Identidade Marista. Nessa parte, constam dez artigos que reúnem os aspectos que a instituição considera constituírem a Identidade Marista: 1º A Origem do Instituto; 2º O Carisma do Fundador; 3º Os Discípulos de Marcelino Champagnat; 4º O Espírito Mariano; 5º Humildade, Simplicidade e Modéstia (as três virtudes Marianas); 6º Espírito de Família; 7º Espiritualidade; 8º Membros e Estrutura do Instituto; 9º Unidade do Instituto; 10º Em Comunhão com a Igreja.

Todos os artigos são fundamentados basicamente nos registros da Vida e Obra do Pe. Champagnat, além das referências aos documentos oficiais da Igreja. O que vem a confirmar que a Identidade da instituição espelha a Identidade do Fundador.

Outro indício dessa fusão de Identidade Fundador–Instituto são as referências constantes no documento *Água da Rocha*, dedicado a esclarecer a Espiritualidade Marista. “Nossa verdadeira identidade é um dom que assume a

forma de um convite incisivo, um chamado, uma vocação”, e ainda, “Essa identidade se expressa especialmente na prática das pequenas virtudes”.¹

Teixeira (1999: 191) contribui com esta reflexão ao nos apresentar o tema sob a perspectiva da filosofia. De acordo com o autor, do ponto de vista filosófico, o conceito de Identidade distingue-se da semelhança e do que venha a referir-se a qualidades, remetendo a igualdade ou ainda a quantidades. Segundo o autor, “a Identidade refere-se à coincidência da substância consigo própria em cada nível que for tomada”. Neste ponto, Teixeira (1999: 192) acrescenta-nos a perspectiva da Identidade da Comunidade:

Uma comunidade possui identidade própria quando possui um EU. Isto é, quando os seus elementos constitutivos possuem um conjunto de características essenciais que os distinguem de todos os outros. Neste sentido, se é já antiga a tradição que os distingue de todos os outros.

Consideramos que tal perspectiva pode ser aplicada ao modelo de Congregações e Institutos Eclesiásticos. Instituições que reúnem pessoas que se identificam com o “eu” do fundador, Marcelino Champagnat, no caso, personalizado na Missão e na tradição do Instituto.

Ao discutir o conceito de Identidade político-cultural do país (Portugal), Teixeira (1999: 193-194) acrescenta outra importante dimensão que se aplica ao nosso estudo. O autor aborda a problemática da construção de uma identidade cultural a partir de uma realidade política plurilinguística e transnacional, considerando os novos modelos de organizações sociais econômicas. O tema parece distanciar-se do universo Educacional Confessional, todavia este aspecto constitui-se num dos maiores desafios enfrentados, não apenas pelo Instituto Marista, como por outras Congregações que atuam em diversos países. A Contextualização da Missão exige grande esforço para resguardar a Identidade Institucional. Este tema que será tratado mais adiante. Por ora, cabe registrar a contribuição teórica e fazer esta aproximação. Esclarece Teixeira (1999: 194):

Num mundo dominado pela sociedade global, e, conseqüentemente pelo mercado mundial, a necessidade de constituir identidades transculturais

¹ *Água da Rocha*. (2007). Instituto dos Irmãos Maristas. Roma: Casa Generalícia. p. 48-53.

tornou-se comum às grandes e médias empresas e instituições. Isto porque se, por um lado, elas têm de integrar, numa mesma organização, trabalhadores das mais diversas origens e culturas, por outro lado, têm de desenvolver os seus produtos e serviços de modo a serem reconhecidos e apreciados pelos potenciais clientes, independentemente das suas diversas línguas e regiões.

Fortes (2013) afirma ainda que a Identidade também se distingue pelo que não é, ou seja, pela diferença. É nesse ponto que vemos contemplado o aspecto da espiritualidade, concernente à Identidade Confessional. Instituições eclesiais formam comunidades muito específicas que buscam distinguir-se pela fé, pelo comportamento, pelas regras próprias e pela configuração de um modelo que busca diferenciar-se, inclusive, de outros grupos da mesma categoria. Esse “jeito de ser” compreende a mística da comunidade, aquela que, “através da oração e da contemplação do mistério divino, deseja atingir uma comunhão mais profunda com Deus”, sendo que “o conhecimento místico é dom de Deus e nenhum esforço exclusivamente humano será capaz de produzi-lo”.² A mística atribui a indivíduos e comunidades eclesiais certa divindade. Bauman (2005) corrobora essa reflexão quando afirma que “as identidades são as entidades que definem as comunidades” (Bauman, 2005: 17 *apud* Fortes, 2013: 35).

Pois bem, esse argumento também contempla o aspecto da interação. Embora as instituições eclesiais sejam tradicionalmente organizadas em comunidades específicas, de certa forma “isoladas”, são obrigadas a se relacionar e a interagir com os não pertencentes à instituição, os leigos, para assegurar o exercício da sua Missão, principalmente as dedicadas à educação. A menos que tenham por opção a reclusão total, o claustro, a vida monástica. É neste ponto que entra o aspecto da integração. Sem essa capacidade entendida e bem desenvolvida, as Redes Confessionais não poderão interagir e, de fato, atuar em contextos sociais e históricos diversos. Ou seja, no caso das instituições eclesiais dedicadas à educação, ao mesmo tempo em que se diferenciam por uma vida reclusa, têm que ser vistas como parte integrante da comunidade local. Poderíamos dizer que se trata da socialização da Identidade. Citando Bourdieu,

² *Água da Rocha*. (2007). Instituto dos Irmãos Maristas. Roma: Casa Generalícia. p. 112.

Fortes afirma que “os indivíduos pertencem a diversos ‘campos sociais’ de formas diferentes, assim como cada um dos campos tem seu próprio contexto e recursos simbólicos” (Bourdieu, 1992, *apud* Fortes, 2013: 36).

O aspecto da tradição também é considerado no trabalho de Fortes. A autora recorre a Anthony Giddens para apresentar um conceito que extrapola a abordagem mais comum que encontramos de “tradição”, geralmente associada a certa rigidez e peso por comportar a responsabilidade de transportar herança, legado, valores de uma geração para outra. Originalmente, em seu trabalho, Giddens refere-se à cultura Medieval. Todavia, sua formulação vem ao encontro de nosso objetivo, por considerar aspectos como a flexibilidade contemplada em nossas perspectivas, e ainda: a elasticidade, a capacidade de adaptação ao contexto e até, de se reinventar. O autor defende que a tradição não é estática, como se costuma pensar.

A tradição não é inteiramente estática, porque ela tem que ser reinventada a cada nova geração conforme esta assume sua herança cultural dos precedentes. A tradição não só resiste à mudança, como pertence a um contexto no qual há, separados, poucos marcadores temporais e espaciais em cujos termos a mudança pode ter alguma forma significativa.

(Giddens, 1991: 44 *apud* Fortes, 2013: 38)

Entrando no aspecto da longevidade, Fortes afirma que “uma identidade geralmente se baseia em antecedentes históricos, que falam mais do presente daquele que se identifica do que do próprio passado que ele busca”. Trata-se da perspectiva essencialista da identidade, conceituada assim por Woodward: “As definições essencialistas entendem que existe um conjunto cristalino, autêntico e perene de características comuns aos que partilham de determinada identidade” (Woodward, 2004: 12, *apud* Fortes, 2013: 39).

Fortes destaca ainda duas questões importantes levantadas por Woodward na configuração da Identidade. Primeiro, “ao mesmo tempo em que algumas diferenças são explicitadas, outras podem ser obscurecidas” (Woodward, 2004: 12, *apud* Fortes, 2013: 39). Segundo ele, “as identidades não são unívocas, pode haver contradições em seu interior, discrepâncias entre o nível coletivo e o individual” (Woodward, 2004: 12, *apud* Fortes, 2013: 39). Essas questões se aplicam

perfeitamente ao nosso objeto de estudo. Não apenas em instituições eclesiais, mas, de forma mais preponderante, devido à sua própria natureza e longevidade, percebe-se, de maneira intencional, explicitarem-se algumas características, em detrimento da “obscuridade” de outras. E, de fato, a ambiguidade está presente em diversos aspectos da sua história e da sua Identidade.

Por fim, encontramos em Bauman (2005) a reflexão que contempla o aspecto da resistência associada à Identidade. Resistência enquanto ato de resistir, reagir em defesa, capacidade de manter-se, ou seja, de continuar existindo. Nessa perspectiva, o autor afirma que:

A identidade é um grito de guerra usado em uma luta defensiva: (...) um grupo menor (e por isso mais fraco) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora). (...) A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado.

(Bauman, 2005: 83-84 *apud* Fortes, 2013: 40).

O argumento de Bauman evoca a situação-problema que buscamos responder neste trabalho: “Com os efeitos da modernidade e as exigências impostas pelo mercado educacional, como as Redes Confessionais conseguem preservar a sua Identidade Institucional, assegurar o desenvolvimento dos seus Valores e a continuidade da Missão?”. Entendemos que Bauman contempla a tensão vivida pelas Redes Confessionais no enfrentamento do que chamamos de “mercado educacional”. O enfrentamento dessa adversidade, sem dúvida, exige uma Identidade fortemente contida de resistência. Caso contrário, as Redes Confessionais serão “devoradas”.

Ressaltamos que nem toda ameaça ou tensão é desfavorável à perenidade das Instituições Confessionais. Essa constante tensão adquire configurações diferentes ao longo do tempo, por vezes, considerada nociva à Identidade da instituição, por induzir a um desvirtuamento da Missão por não estarem em consonância com os seus valores. É nesse âmbito que se encontra o embate direto com o mercado educacional. Todavia, essa ameaça pode ser positiva, apresentar movimentos inovadores provocativos que suscitem renovações, de fato, enriquecedoras para a Instituição.

Não temos aqui a pretensão de esgotar as possibilidades de conceito de Identidade. Stuart Hall afirma que o conceito de identidade é “demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea” (Hall, 2006: 8 *apud* Fortes, 2013: 40).

Em Fortes (2013), Castells (2008), Bauman (2005), Woodward (2004), Wolton (2000), Miles (1999), Teixeira (1999), Giddens (1991) e Foucault (1978) encontramos algumas reflexões que se aproximam das especificidades da Identidade Confessional. Entendemos que a Identidade Confessional, no âmbito da Educação, deve dar sentido a sua existência, refletir a sua essência, a sua trajetória e a sua perspectiva de futuro. A partir da análise de tais reflexões, elaboramos a proposição de 10 importantes aspectos que a Identidade de uma Instituição Educacional Confessional deve contemplar: origem, espiritualidade, missão, membros, valores, flexibilidade, resistência, tradição, inovação, e, por fim, interação, assim detalhados:

- O primeiro aspecto: a **origem**. Diretamente associada à revelação do Carisma. Uma Identidade que não considera apenas a “fotografia” atual, mas agrega o contexto e as circunstâncias que favorecem o seu surgimento. A Rede Marista, como a maioria das Redes Confessionais, tem mais de 200 anos de história. É fundamental que a Identidade da instituição transmita esse legado.
- O segundo aspecto: a **espiritualidade**. Esta, fortemente ligada à origem. É o conhecimento da manifestação do carisma da instituição. Pressupõe a confissão de uma crença e prática religiosa evidentes, percebidas nos atos, ritos e mitos que perpassam a instituição e a sua fidelidade à Igreja.
- O terceiro: a **missão**. Revelada pelo Carisma. O dever a cumprir, o chamado, a herança da promessa feita pelo Fundador. A razão da existência da instituição.
- O quarto aspecto: os **membros**. Uma instituição é um organismo vivo, não é uma entidade. Os membros, as pessoas que fazem parte dela, consagrados e leigos, constituem uma comunidade que possui uma Identidade comum e intercultural, seja de dimensão regional ou global.

- O quinto aspecto: os **valores**. No sentido etimológico da palavra. Qualidades humanas, intelectuais ou morais, que despertem respeito e admiração.
- O sexto aspecto importante: a **flexibilidade**. Capacidade de adaptação aos diversos contextos e mudanças.
- O sétimo: a **resistência**. Este parece se contrapor à flexibilidade, mas não. Falamos da resistência associada à solidez, à capacidade de ação e recuperação diante das adversidades e dos impactos de diversas ordens (sociais, políticos, eclesiásticos, educacionais...).
- O oitavo, a **tradição**, contida de herança cultural, legado de crenças, fatos, valores morais e espirituais.
- O nono, a **inovação**, capacidade de inovar.
- O décimo: a **interação**, no sentido de influência mútua com outros grupos e indivíduos, capacidade de contextualização, apropriação do meio, de trocar, compartilhar, interagir.

Cabe ressaltar que não buscamos um conceito definitivo e estático de Identidade. Entendemos que o conceito de Identidade vem se formulando e reformulando ao longo do tempo e, dependendo da área do conhecimento que se detém a este conceito, mudam as perspectivas e as expectativas.

Há quase vinte anos, Miles (1999) já afirmava “a identidade, por sua própria natureza, está sempre em questão” (Miles 1999 *apud* Fortes, 2013: 31). Nesse contexto, Fortes afirma que “qualquer mudança histórica pode gerar a sensação de deslocamento, de estranhamento que dá margem ao florescer de indagações sobre quem somos” (Miles, 1999 *apud* Fortes, 2013: 30). E acrescenta, citando Foucault (1978), “a identidade é socialmente construída”. Ou seja, são muitas variantes históricas, geográficas, culturais, filosóficas, sociológicas, linguísticas que podem impactar ou contribuir com a formulação do conceito de Identidade numa determinada época. Sem falar do viés psicológico.

No caso de uma Identidade Confessional, foco deste estudo, acrescenta-se também o viés teológico. Podemos dizer que é um conceito de construção coletiva, entendendo este “coletivo” como contribuição das diversas ciências citadas.

É com este entendimento de Identidade que avançaremos na análise do nosso objeto de estudo, a Rede Marista de Educação, buscando o conhecimento da sua Identidade Confessional, a ser revelada em sua origem, missão, valores, projeto pedagógico e modelo de organização e liderança do Instituto Marista, história que será apresentada por completo no próximo capítulo deste trabalho.

1.3 – A Educação Confessional – Uma Educação em Valores

Considerando que o tema desta investigação abrange o desenvolvimento de valores na modernidade, mais especificamente no modelo de Educação Confessional, fez-se necessário um estudo aprofundado das teorias e conceitos da Educação em Valores.

Para definirmos o apanhado teórico que respaldará a elaboração do tema, primeiramente retomamos o conceito de confessionalidade já apresentado e assumido neste trabalho, assim definido como:

o conjunto de crenças, princípios, símbolos e práticas que se explicitam na vida de uma pessoa ou instituição. É a atitude de assumir como valiosos um conjunto de valores, princípios de conduta, e também respostas para os questionamentos da vida.

(Borges, 2013: s/p)

Conforme já explicitado, tal conceito define, por consequência, a Educação Confessional como um modelo de educação promovido por uma instituição confessional de caráter eclesial, que assume e confessa como valiosos um conjunto de valores e princípios de conduta, alinhados com o seu carisma e a sua missão. Ainda na definição do nosso objeto de estudo, afirmamos que o conceito de Educação Confessional, para além do caráter religioso, revela uma proposta educativa diferenciada e ampla, comprometida com o desenvolvimento de valores e uma formação humana e integral.

A retomada de tais definições apontou a necessidade de estudarmos as teorias da Educação em Valores contemplando as grandes questões que emergem, perpassam e estão direta ou indiretamente relacionadas ao conceito. No intuito de abarcar tal abrangência, elencamos os seguintes tópicos para o estudo:

- Conceitos da Educação em Valores
- Desenvolvimento de Valores na Educação
- Aspectos que a Educação em Valores deve contemplar
- Escola, Currículo e Prática na Educação em Valores
- Definições de moral, ética e valores
- Religião e interculturalidade na Educação em Valores

Visando assegurar o rigor conceitual do estudo, assim definimos as principais vozes teóricas contempladas neste painel:

- **S. Agostinho**, em *Confissões* (1987), contribuiu com a importante reflexão sobre o respeito ao aprendente.

- **Paulo Freire**, em *Educação como Prática de Liberdade* (2013), *Pedagogia do Oprimido* (2013) e *Pedagogia da Autonomia* (2014), nos trouxe a configuração de importantes aspectos contemplados pelo tema, a citar: a dimensão da liberdade, do respeito, do diálogo, do humanismo, solidariedade, entre outros.

- **Joseph Maria Puig**, em *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal* (1988), *A construção da personalidade moral* (1998), *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos* (2007), compreende a espinha dorsal da construção do conceito de Educação em Valores e do conhecimento do processo de desenvolvimento de valores na educação.

- **Roberto Carneiro**, em *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem* (2001) e *Educação Intercultural* (2008), atualiza e expande o conceito de Educação em Valores, contemplando a perspectiva da inovação e da Interculturalidade.

- **Yves de La Taille**, em *Crise de Valores ou Valores em crise?* (2009) e *Nos Labirintos da Moral* (2013), dá importante contribuição no clareamento dos limites entre moral, ética e valores.

- **Fernando Savater**, em *O Valor de Educar* (2012). Acrescentou-nos a perspectiva da família.

- **Edgar Morin**, em *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011), *Introdução ao Pensamento Complexo* (2005), contribuiu com a perspectiva de futuro e a complexidade do presente.

Vamos começar o nosso estudo exatamente pelo entendimento da complexidade. Valéria Amorim Arantes (2007), na apresentação da obra *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos*, assenta o tema na esfera da complexidade ao afirmar que “o binômio educação e valores [...] remete-nos às complexas e controversas relações do ser humano consigo mesmo e com a sociedade em que vive”. De acordo com a autora, a incerteza e, por consequência, a insegurança, evocam o pensamento complexo e, neste ponto, as teorias da complexidade têm muito a contribuir, conforme ressalta Ulisses Araujo:

à luz de teorias da complexidade podemos pensar no conceito de unidade complexa e buscar formas de intervenção social, por meio da educação, que propiciem condições para uma educação em valores que ocorra a todo o momento, impregnando todas as ações da criança na escola e em seu entorno.

(Araujo, 2007: 37)

Nessa perspectiva, Morin (2015) afirma que o pensamento complexo é um pensamento “capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (Morin, 2015: 6). O autor esclarece ainda que, ao contrário do que pode sugerir, a complexidade não surge para complicar, e sim para pôr clareza, distinção, precisão no conhecimento, e sinaliza que “deve-se buscar a complexidade lá onde ela parece em geral ausente, como, por exemplo, na vida cotidiana” (Morin, 2015: 57), ou seja, no entorno citado por Arantes (2007).

Trazer as teorias do pensamento complexo para a discussão sobre a Educação em Valores propõe o tratamento do tema a partir de uma perspectiva que

se recusa a simplificar os complexos processos impostos ao modelo educacional que se propõe a ser reconhecido e diferenciado por construir valores. Conforme Morin, a complexidade, entre outros aspectos, “é a maneira de escapar à alternância entre o pensamento redutor, que só vê os elementos, e o pensamento globalizado, que só vê o todo” (Morin, 2015: 102).

O autor afirma ainda que é desse movimento que “surge então a diferença entre informação e conhecimento, porque o conhecimento é organizador. O conhecimento supõe uma relação de abertura e de fechamento entre o conhecendo e o conhecido” (Morin, 2015: 110).

Arantes discorre sobre uma Educação em Valores que propicia formas de intervenção social. Para intervir no meio é necessário conhecê-lo. Um conhecimento diferenciado que determinadas instituições de ensino se propõem a oferecer. No pensamento complexo de Morin, “conhecer é produzir uma tradução das realidades do mundo exterior” (Morin, 2015: 111). Partindo dessa perspectiva, seguiremos com o estudo do primeiro tópico.

1.3.1 - Conceitos e propósitos da Educação em Valores

De acordo com Puig (2007), os valores são hábitos que aprendemos – comportamentos que podemos repetir, mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões (Puig, 2007: 110). O autor acrescenta ainda que “ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão” (Puig, 2007: 110). As duas afirmações do autor remetem ao exercício da aprendizagem contida de reflexão e apropriação de hábitos.

A compreensão de valores abrangendo interiorização, comportamento e ação também é abordada por Ulisses Araújo (2007). O autor afirma que, numa concepção construtivista radical, “valores são resultantes de projeções afetivas feitas nas interações com o mundo, em oposição à ideia de simples internalização dos valores, sofridas por sujeito “passivos” moldados pela sociedade, pela cultura e pelo meio em que eles vivem” (Araújo, 2007: 20).

Segundo o autor, a projeção afetiva é individual e é essa individualidade que desconstrói a ideia de que a constituição de valores se concebe de fora para dentro do indivíduo, a partir do meio. “Se o processo fosse de simples internalização a partir da sociedade e da cultura, teríamos maior homogeneidade nos valores das pessoas, o que não se constata na realidade” (Araújo, 2007: 20), afirma o autor.

Cabe ressaltar que os conceitos aqui elucidados não se aplicam apenas ao modelo educacional de escolas confessionais. A reflexão dos autores apresenta o entendimento da educação em valores como um todo, para todos. Em concordância com Puig (2007: 80), “defendemos uma educação em valores que tenha um núcleo para todo mundo”. Trata-se de uma educação completa, que ensina a viver, conforme detalha Puig:

Aprender a viver exige uma educação completa, uma educação que inclua todas as facetas humanas. Uma educação que inclua os principais âmbitos da experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles pressupõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

(Puig, 2007: 67)

Carneiro (2008) corrobora esse entendimento ao afirmar que:

todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no estágio da consciência é uma educação para valores. A simples cognição é insuficiente para operar uma transformação profunda do ser humano, ainda que se possa revelar fértil no plano da paisagem da acção.

(Carneiro, 2008: 61)

Embora as Redes Confessionais levanten a bandeira da oferta de uma educação em valores, geralmente, essa dimensão está associada aos valores e à tradição de cada instituição. Nesse sentido, este estudo pretende contribuir dando maior abrangência ao tema. Ou seja, a Educação em Valores como um direito de todos. Desta forma, cada Instituição poderá se apropriar do conceito e moldá-lo de acordo com o seu projeto pedagógico e com a sua Identidade Institucional.

De acordo com Fernando Savater, Valores podem ser aprendidos, assim como técnicas, símbolos, memórias e fatos. E merecem sê-los. Para o autor, o ato de educar está contido na crença de que “nós, homens, podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento” (Savater, 2012:21), e que “o primeiro objetivo da

educação consiste em nos tornar conscientes da realidade de nossos semelhantes” (Savater, 2012: 34). O autor acrescenta que “a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis” (Savater, 2012: 35)

Especificamente sobre a Educação em Valores, Savater acredita que não se pode educar sem instruir. Ou seja, é pelo conhecimento de si e do mundo que os Valores são aprendidos e, desta forma, fazem sentido para o aprendente. O autor levanta indagações que remetem ao seu posicionamento:

Como será possível transmitir valores morais ou cívicos sem recorrer a informações históricas, sem dar conta das leis vigentes e do sistema de governo estabelecido, sem falar de outras culturas e países, sem fazer reflexões, por mais elementares que sejam, sobre a psicologia e a fisiologia humanas ou sem empregar algumas noções de informação filosófica? E como será possível instruir alguém em conhecimentos científicos sem lhe inculcar respeito por valores humanos como a verdade, a exatidão ou a curiosidade? Poderá alguém aprender as técnicas ou as artes sem se formar ao mesmo tempo naquilo que a convivência social supõe e naquilo que os homens desejam ou temem?

(Savater, 2012: 46)

Outra grande contribuição de Savater para este estudo é a reflexão sobre o lugar da família no processo de construção de valores. De acordo com o autor, a responsabilidade da escola no desenvolvimento dos valores aumenta na proporção em que as famílias recuam no seu papel. “Quanto menos os pais quiserem ser pais, mais paternalista se exigirá que seja o Estado” (Savater, 2012: 62). Não ressaltando apenas o “desequilíbrio” que tal constatação pode evidenciar, o autor vê nesse “vácuo” uma oportunidade de oferta de uma educação mais aberta. Citando Juan Carlos Todesco, afirma:

É preciso mostrar as potencialidades libertadoras oferecidas por uma socialização mais flexível e aberta. Se a responsabilidade pela formação ética, pelos valores e comportamentos básicos passa a depender agora, muito mais do que no passado, de instituições e agentes secundários, também se abrem maiores possibilidades de promover concepções tolerantes e diferentes.

(Todesco, *apud* Savater, 2012: 72)

Concluindo a reflexão sobre o conceito de Educação em Valores, trazemos uma afirmativa de Savater que nos provoca a pensar o lugar da educação nesse

processo. O autor lembra que “a educação transmite porque quer conservar; e quer conservar porque valoriza certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais. Nunca é neutra: escolhe, verifica, pressupõe, convence, elogia e descarta” (Savater, 2012: 141).

A condição de não neutralidade da Educação nos remete a Paulo Freire, que afirma:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função do seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí sua politicidade, qualidade que tenha prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

(Freire, 2014: 68)

Portanto, se a Educação Confessional é um modelo de educação que confessa determinados Valores, não é neutra. O seu lugar foi escolhido e determinado em sua origem e em seu propósito.

1.3.2 - O Desenvolvimento de Valores na Educação

Em nossa reflexão, a possibilidade de desenvolvimento de Valores na Educação se dá, primeiramente, a partir da compreensão de inacabamento do homem. Conceito tão bem edificado por Freire, que abrange a dimensão de transcendência humana, não apenas espiritual, mas contida na noção de finitude e de ligação com o seu Criador, conforme concebe o autor:

É o homem, e somente ele, capaz de transcender. A sua transcendência, acrescenta-se, não é um dado apenas de sua qualidade “espiritual” no sentido em que a estuda Erich Kahler (1965, *Historia universal del hombre*, México: Fondo de Cultura Económica). Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se, e partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um “eu” de um “não eu”. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a religião – *religare* –, que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua fonte, que o liberta.

(Freire, 2013: 56)

O inacabamento do ser humano que vai se constituindo ao longo da sua existência, estabelece a possibilidade inevitável e necessária do entendimento do seu processo de desenvolvimento. É nesse espaço que a educação formal se situa e estabelece uma relação de cumplicidade com o indivíduo. Puig nos fala sobre essa condição ao afirmar que nós, os seres humanos, “estamos obrigados a decidir de que maneira queremos viver. Somos obrigados a isso porque vivemos no mundo em estado muito precário, nascemos inacabados e [...] não temos um percurso vital nem um destino totalmente previsto” (Puig, 2007: 66).

Essa relação de cumplicidade ou de dependência configura a Educação enquanto um processo que atua na constituição do ser humano, dando-lhe forma ao longo de sua vida, conforme explicita Puig: “Essa forma humana é o resultado dos dinamismos adaptativos que regulam a vida, mas também é aquilo que permite a adaptação de cada sujeito à complexidade do meio em que se encontra” (Puig, 1998: 24). O autor conclui afirmando que “a educação constrói a forma humana que permite adaptar-se ao meio” (Ibidem).

Puig ressalta que, por coerência, esse inacabamento humano, por consequência, define a Educação também como um processo inacabado. Não deve buscar uma adaptação rígida e fixa. Deve ser “otimizante, crítica e evolutiva” (Puig, 1998: 24). “Processos educativos que buscam não limitar as possibilidades de mudanças, mas comprometem os sujeitos em um processo de trocas contínuas regidas pela vontade de melhorar a adaptação conseguida na etapa anterior” (Puig, 1998: 24). Dessa forma, “a educação constrói a forma humana que permite adaptar-se ao meio” (Puig, 1986, *apud* Puig, 1998: 24).

Roberto Carneiro acrescenta a essa discussão a perspectiva da necessidade da aprendizagem de valores em decorrência da natureza moral do ser humano. De acordo com o autor,

a aprendizagem dos valores, na esfera das instâncias básicas de socialização, é componente básico da sua sobrevivência como ser moral, ou seja, como espécie culturalmente apta a extrair sentido da existência e a construir significado a partir da vida em comum, segundo as quais a virtude fundamenta-se não apenas no que a natureza nos dá como no seu aperfeiçoamento”

(Carneiro, 2008: 51)

É nesse entendimento da fragilidade humana e da coparticipação da Educação formal no seu desenvolvimento que adentramos na perspectiva da apropriação de Valores ao longo da vida. De acordo com Puig, “a apropriação de valor pressupõe dois aspectos diferentes: de um lado, a aquisição de valores; do outro, a ativação de valores” (Puig, 2007: 110). O autor esclarece que:

A aquisição de valores é um processo de aprendizagem pelo qual lidamos com os valores de uma comunidade, que inclui tanto os valores transmitidos de modo consciente quanto transmitidos de modo informal. Desse processo resulta um sujeito que tem uma parte, talvez boa parte dos valores presentes em sua comunidade.

(Puig, 2007: 110)

Na esfera dos valores transmitidos de modo consciente situam-se os valores Institucionais de determinadas Instituições Educacionais Confessionais. Todavia, não se pode considerar a construção de valores como algo decorrente desse processo de transmissão. Puig alerta que a construção de valores é algo incerto e aleatório “que deixa pouca margem à intervenção educativa: a educação não tem controle sobre a construção de valores. Não tem hoje e provavelmente nunca teve, embora pensasse e agisse como se tivesse (Puig, 2007: 129). Ou seja, transmitir valores não significa que estejam automaticamente constituídos e edificados na formação humana.

Em sua obra *A Construção da Personalidade Moral*, Josep Puig desenvolve o conceito de educação moral como construção da personalidade moral. No decorrer da obra, o autor primeiramente apresenta e analisa diferentes teorias e processos da Educação Moral, evidenciando suas vantagens e fragilidades, a citar: Educação Moral como Socialização, Educação Moral como Clarificação de Valores, Educação Moral como Desenvolvimento, e Educação Moral como Formação de Hábitos Virtuosos. Por fim, desenvolve a teoria da Educação Moral como Construção da Personalidade Moral, assumida nesse estudo como a base para o processo de desenvolvimento de Valores na Educação.

Em sua teoria, Puig apresenta paradigmas da educação como construção. O primeiro princípio elencado pelo autor é que “a moral não é algo dado de antemão, pressuposto, ou que o indivíduo simplesmente escolha ou sobre o que

decide” (Puig, 1988: 70). Segundo o autor, “A moral deve ser feita mediante um esforço complexo de elaboração ou reelaboração das formas de vida e dos valores que são considerados corretos e adequados para cada situação” (Ibidem). E declara assumir “a educação como construção dialógica da personalidade moral” (Ibidem). Em conformidade com Freire, “o diálogo é, portanto, o indispensável caminho” (Freire, 2013: 141).

Em sua teoria da construção da personalidade moral, Puig alerta para o fato de a educação moral não dever restringir-se apenas à aquisição de valores. “Não contextualizar nem trabalhar os conceitos de valor em situações concretas pode levar a uma educação verbalista e idealista que não desejamos” (Puig, 1998: 74). Partindo dessa premissa, o autor propõe o entendimento da educação como construção, ou seja:

um processo no qual o educando adota um papel de um aprendiz que trabalha junto a um especialista ou tutor, e este, no mesmo ato de produzir bens, lhe transmite conhecimento e o ajuda a adquirir capacidades, em suma, forma-o como um novo especialista nas tarefas próprias da oficina (no caso nas tarefas próprias da vida moral)

(Puig, 1998: 149)

1.3.3 - Aspectos que a Educação em Valores deve contemplar

Entendemos que o primeiro aspecto a ser contemplado numa Educação em Valores é o respeito ao educando. S. Agostinho, em *Confissões*, afirma que “contra vontade, ninguém procede bem, ainda que a ação em si mesma seja boa” (Agostinho, 1987: 40). Tal afirmação evoca outro importante aspecto, a liberdade. Esta, constantemente enfatizada por Freire:

Toda vez que se suprime a liberdade, fica ele (o homem) um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.

(Freire, 2013: 59)

Também em Freire encontramos outro aspecto relevante para a Educação em Valores. O caráter humanizador da Educação. O autor associa esse aspecto à condição de inacabamento humano, já desenvolvido por Puig (2007) e Savater (2012). De acordo com Freire, a “humanização e desumanização, dentro da

história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2013: 40). Como grande educador humanista, Freire, em sua obra, contempla outros aspectos que não podem faltar na Educação em Valores. A Solidariedade, por exemplo. Ao abordar a natureza dialógica da educação, Freire apresenta um fator condicionante desse diálogo, o amor ao mundo e aos homens. Ele afirma: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (Freire, 2013: 110). E, de certa forma, radicaliza essa condição ao afirmar: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 2013: 111). A consequência desse amor é o ato de solidarizar-se com o outro, posto que, “só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, nas suas práxis, se constitui a solidariedade verdadeira” (Freire, 2013: 50), afirma o autor.

Este estudo conclui também que a Educação em Valores é uma Educação que se entende compartilhada num processo de cocriação onde “o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2013: 96). Compartilhada porque, respaldados em Freire (2014), entendemos que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2014: 24). Para concluir, a Educação em Valores pressupõe a coerência entre o educador e a Instituição de Ensino, que devem ser referência para o educando. Conforme Freire: “Pensar certo é fazer certo” (Freire, 2014: 35).

Encerramos este tópico elencando alguns aspectos que a Educação em Valores deve contemplar: o respeito, o humanismo, o diálogo, o amor, a solidariedade, a cocriação e o exemplo.

1.3.4 - A Escola, o Currículo e a Prática na Educação em Valores

De acordo com Puig, “a escola preocupada com a educação em valores precisa assumir uma nova forma de organização curricular, das relações, em seu interior e com a comunidade de seu entorno” (Puig, 2007: 35). A partir de tais

pressupostos e do modelo de educação em valores propostos por Josep Maria Puig, compusemos três painéis, um para cada dimensão: a escola, o currículo e a prática, contemplado as recomendações e procedimentos de Puig (1988, 2007) para que haja uma efetiva Educação em Valores.

INSTÂNCIA	PROCEDIMENTO / RECOMENDAÇÃO
Escola	➤ Deve buscar reorganizar os tempos, os espaços e as relações escolares por meio da inserção, no currículo e no entorno escolar, de conteúdos contextualizados na vida cotidiana de alunos relacionados com os sentimentos, as emoções e os valores éticos desejáveis em nossa cultura (Puig, 2007: 35). ➤ O universo educacional em que os sujeitos vivem deve estar permeado por possibilidades de convivência cotidiana com valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos (Puig, 2007: 35). ➤ Levar para o cotidiano das salas de aula a preocupação com a educação em valores, com a busca de solução para os problemas sociais e a tentativa de ligar os conteúdos científicos e culturais com a vida das pessoas, definindo que os temas dos projetos deveriam estar relacionados com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Puig, 2007: 46). ➤ Estudar formas de ampliação dos espaços educativos, rompendo os limites físicos dos muros escolares, pode ser um bom caminho para uma educação em valores éticos e democráticos que visam à cidadania (Puig, 2007: 57). ➤ Os espaços escolares destinados a trabalhar aspectos relacionados com os valores não podem se converter em aulas que caiam na inculcação de valores nem na mera transmissão de conhecimento (Puig, 2007: 93). ➤ O ambiente de uma instituição educacional exerce enorme pressão formativa em seus alunos. (...) as instituições em si são profundamente educativas. Elas têm forma moral e educam moralmente (Puig, 2007: 93).

Citações literais com supressões a partir de Puig (1988 e 2007)

INSTÂNCIA	PROCEDIMENTO / RECOMENDAÇÃO
Currículo	➤ Supõe formar um perfil moral caracterizado pelas finalidades específicas: • Construir as disposições que configuram a consciência moral autônoma enquanto capacidade para regular ou dirigir por si mesmo a própria vida moral. • Adquirir critérios de juízo que guiem a produção de razões e argumentos morais justos e solidários e usá-los corretamente e habitualmente nas controvérsias que implicam um conflito de valores. • Desenvolver as capacidades de compreensão crítica da realidade pessoal e social, de modo que seja possível reconhecer e valorar o significado das situações concretas. • Formar as disposições necessárias para a autorregulação que permitam dirigir por si mesmo a própria conduta e construir formas comportamentais voluntária e reflexivamente decididas. • Adquirir a sensibilidade necessária para perceber os próprios sentimentos e emoções morais, para aceitá-los criticamente para usá-los enquanto componentes de procedimentos da consciência moral. • Fomentar as competências dialógicas que predis põem ao acordo, ao entendimento e à autodireção, assim como à tolerância e à participação democrática. • Reconhecer e assimilar aqueles valores morais que podemos entender como universalmente desejáveis. • Conhecer toda aquela informação que tenha relevância moral ou possa tornar-se formativa pela sua clara explicitação de valores. • Construir uma identidade moral complexa, aberta e crítica, que delimite um espaço de diferenciação e criatividade pessoal no âmbito dos valores. Tal construção supõe pelo menos um trabalho de elaboração autobiográfica, de diálogo democrático de ação comprometida. • Reconhecer e valorizar o pertencer às comunidades habituais de convivência, integrar-se participativamente nelas e refletir criticamente sobre as suas formas de vida e tradições valorativas (Puig, 1988: 22-28). ➤ Um currículo completo de educação moral deveria considerar, pelo menos, os seguintes aspectos: atividades específicas, transversais e temáticas de educação moral, a participação democrática na vida coletiva da escola e a preparação para a participação social (Puig, 1988: 29-31).

	➤ Incorporar referenciais de teorias da complexidade, da transversalidade, do construtivismo e do protagonismo dos estudantes na produção de novos conhecimentos. Para isso, podemos buscar novas metáforas para representar a organização curricular, como a do rizoma ou das redes neurais, e assumir a pedagogia de projetos como um caminho possível (Puig, 2007: 41).
--	--

Citações literais com supressões a partir de Puig (1988 e 2007)

INSTÂNCIA	PROCEDIMENTO / RECOMENDAÇÃO
Prática	➤ A construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (Puig, 2007: 35). ➤ O caminho construtivista fornece a chave que permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, em suas necessidades e interesses cotidianos (Puig, 2007: 35). ➤ Assim, as temáticas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais e conectar a escola com a vida das pessoas, transformam-se no eixo vertebrador do sistema educativo, em torno do qual serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais (Puig, 2007: 38). ➤ O eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação. A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos dão um novo sentido à escola (Puig, 2007: 38). ➤ Os temas cotidianos e os saberes populares passam a ser pontos de partida, e muitas vezes também de chegada, para a aprendizagem escolar, dando um novo sentido e significado aos conteúdos científicos e culturais trabalhados pela escola (Puig, 2007: 39).

Citações literais com supressões a partir de Puig (1988 e 2007)

Assumir a Educação em Valores como proposta educacional, numa Instituição confessional ou laica, exige previamente a preparação de uma cultura moral no espaço escolar. De acordo com Puig, “a cultura moral não pode ficar nas mãos do acaso, ao contrário, deve ser objeto de uma preparação consciente e minuciosa” (Puig, 2007: 94). Essa cultura deve estar impregnada na Instituição e ser percebida por todos os agentes do processo, num ambiente onde se respira os Valores da instituição, a tal ponto que

a atmosfera do centro nos impregna como que por osmose quando mergulhamos em sua realidade. Ou seja, os valores expressos pela instituição educacional nos embebem e tornam hábitos e atitudes pessoais conforme os colocamos em prática.

(Puig, 2007: 95)

Por fim, o autor ressalta que esse movimento depende da coerência entre a capacidade da Instituição de demonstrar e realmente vivenciar os seus Valores Institucionais.

1.3.5 - Sobre Moral, Ética e Valores

As reflexões sobre a natureza e conceitos de moral, ética e valores são inúmeras e variam de acordo com a perspectiva que se deseja adotar. Neste trabalho, nos limitaremos a percorrer as reflexões apresentadas em Puig (1988, 1998 e 2007) e La Taille (2013) no intuito de aproximar tais conceitos do fazer educacional.

Sobre a distinção entre moral e ética, encontramos em La Taille (2013) uma afirmação, num tom pessoal, que parece simplificar e traduzir a dimensão dos dois conceitos. Afirma o autor: “Chamo ‘moral’ o que diz respeito aos deveres [...] e ‘ética’ para as questões relativas à vida boa, à felicidade [...]” (La Taille, 2013: 8). A afirmação do autor evoca duas importantes dimensões dos conceitos. A primeira – deveres – aponta para a relação do sujeito com o ambiente (família, sociedade) e a segunda – vida boa, felicidade, etc. – aponta para o seu interior, seus sonhos, desejos...

Citando Paul Ricoeur, o autor reforça a ideia de que “moral são normas, deveres, e ética é uma vida boa” (La Taille, 2013: 34). La Taille ressalta a grande

contribuição de Ricoeur ao afirmar que a “Perspectiva ética é a perspectiva de uma vida boa, para e com outrem, em instituições justas” (La Taille, 2013: 35). Tal conceito evoca dimensões individuais e políticas contidas no tema. “Com o outro (seria a ideia do grupo, da cooperação), mas também para o outro (que é a ideia de benevolência, da generosidade)” (La Taille, 2013: 34). Nesse ponto, La Taille evidencia a codependência entre o conceito de vida boa e o contexto coletivo, a comunidade, e lamenta que “hoje ocorre a volta da preocupação ética, preocupação com a vida boa, mas nem com, nem para o outro – e menos ainda em instituições justas” (La Taille, 2013: 35).

No âmbito educacional, Puig corrobora essa reflexão ao afirmar que:

a educação moral deve converter-se em um âmbito de reflexão individual e coletiva que permita elaborar racional e autonomamente princípios gerais de valor, princípios que ajudem a defrontar-se criticamente com realidades como a violência, a tortura ou a guerra.

(Puig, 1988: 15)

Puig considera ser na educação moral que se formam hábitos de convivência que reforçam valores como a justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais. Em sua obra *Teoria da Construção da Personalidade Moral* o autor também aborda a possível tensão contida em modelos que adotam valores absolutos ou relativos e defende um modelo de educação moral que parte dos princípios de autonomia e razão dialógica. Afirma o autor: “Tal proposta de educação moral não tem por que violentar as crenças plurais dos homens e mulheres das sociedades democráticas, mas pode, em troca, ajudar-nos a viver uma vida mais justa e solidária” (Puig, 1998: 22).

O autor esclarece ainda que a moralidade cumpre a importante função de enfrentamento das questões e acontecimentos que preocupam e provocam inquietudes. Geralmente, conflitos entre fatos indesejáveis e valores desejáveis. Sobre esses contextos, o autor afirma que

a educação moral deverá transmitir aqueles recursos morais que possam ser de utilidade na resolução dos conflitos de valor e, desta forma, deverá ajudar a desenvolver as capacidades morais que permitirão a cada sujeito enfrentar crítica e criativamente tais conflitos de valor.

(Puig, 1998: 29)

Ao ser questionado sobre o espaço ideal que a educação em valores deve ocupar nos modelos educacionais mais evidentes, a citar, os que assumidamente buscam assegurar a formação do indivíduo para que este alcance destaque no mundo globalizado e obtenha o sucesso profissional que impulsionará o desenvolvimento do país e, do outro lado, as propostas educacionais edificadas em valores institucionais, caso das Escolas Confessionais, Puig esclarece que esta questão aflora, primeiramente, a clássica crítica que provém dos setores religiosos em relação à educação cívico-moral e, em outra vertente, de posições de contorno neoliberal. De acordo com o autor, a postura religiosa afirma que “a educação cívico-moral não é necessária porque essa tarefa já está sendo realizada, e muito melhor, pela religião” (Puig, 2007: 120). Para as instituições educacionais religiosas, “sempre estão claros os valores que devem ser transmitidos e que não há lugar para dúvidas nem para relativismos” (Puig, 2007: 120).

Já o posicionamento da vertente neoliberal argumenta que “a escola, e também o Estado, não deve se intrometer na formação moral dos indivíduos, que a formação moral é uma questão privada a ser resolvida pela família ou pela pessoa na sua própria esfera de ação”, acrescenta (Puig, 2007: 120).

Em concordância com o autor, ressaltamos que não é função da educação cívico-moral plantar convicções ideológicas pessoais. Todavia, cabe sim ao projeto educacional de uma nação assegurar o acesso a uma base comum de valores “que favoreça a convivência cívica e a vida moral, mas deixe espaço para as legítimas opções e diferenças pessoais” (Puig, 2007: 121).

Para concluir, deixamos aqui a citação do autor que tão bem explicita seu posicionamento e o nosso entendimento sobre a questão:

Os valores e as virtudes necessários para conseguir uma correta convivência democrática não são adquiridos por acaso nem podem ser deixados unicamente por conta da responsabilidade de processos que exerçam maior ou menor coação. A democracia requer uma educação intencional dos cidadãos para que adquiram as virtudes e os valores que a sustentem. A democracia não está garantida apenas por leis, necessita também da vontade cívica dos cidadãos, dos hábitos do coração que lhe dão sentido e fundamento e que não são adquiridos de modo incidental. A democracia requer educação.

(Puig, 2007: 121).

1.3.6 - Religião e Interculturalidade na Educação em Valores

Historicamente, a Educação Confessional, desde os seus primórdios, sempre adotou uma proposta de educação em valores absolutos, baseados em normas e condutas que se apresentavam inquestionáveis e eram transmitidos ao longo da história das Instituições Educativas Eclesiásticas, de geração para geração. De acordo com Puig (1998), durante muito tempo tais modelos estiveram alheios a qualquer modificação ou reelaboração. Todavia, o modelo de valores absolutos, inflexíveis e não adaptáveis ao contexto, não tem conseguido dar uma resposta efetiva para os desafios que a convivência provoca na atualidade. Segundo o autor, “os modelos de valores absolutos baseados em motivos religiosos perderam a força à medida que se produziu uma crescente racionalização da cultura e da sociedade ocidentais, que obrigou à reelaboração do tipo de solução dado aos problemas morais” (Puig, 1998: 30).

O autor acrescenta que a consequência da racionalização da cultura e da laicização das sociedades foi a implantação de outro modelo de valores também absolutos. Embora destituído de crença religiosa, “o núcleo da autoridade passou da esfera da religião para a do porvir determinado pela história ou pela sociedade” (Puig, 1998, 31).

Reconhecemos que tem havido um processo evolutivo e contínuo no entendimento do lugar dos valores religiosos e dos valores estabelecidos em determinados contextos sociais e políticos no âmbito educacional, todavia, ainda há muito que se refletir sobre o tema para tornar mais evidente a contribuição que uma educação em valores pode ocasionar, tanto na esfera eclesiástica como laica.

Carneiro (2001) reconhece a importância da Educação Religiosa na formação integral da pessoa humana – em resposta a sua ânsia natural de transcendência, assim como a importância do desenvolvimento da personalidade consciente do valor da interculturalidade. O autor defende que “uma formação religiosa sólida, alimentada no escrupuloso respeito pela liberdade individual, não se confunde com o proselitismo; antes, pelo contrário, compreende uma vigorosa pulsão para o diálogo entre crenças” (Carneiro, 2001: 81). Modelo que permite a

instauração de uma cultura pela paz, justiça e solidariedade para todos.

Puig (2007) retoma o tema e também defende uma educação laica “que garanta a liberdade de consciência de todos os cidadãos, que assegure uma formação moral e cívica compartilhada por todos os jovens e que reconheça a religião como fato cultural e opção pessoal (Puig, 2007: 117).

Embora ambos os autores discorram sobre a postura do Estado na educação, esta reflexão também contribui com a formulação de um modelo de Educação em Valores nas Redes Confessionais que, em contextos de laicidade, podem e devem considerar espaços distintos para a Educação em Valores e para a evangelização. Esta perspectiva é ressaltada por Puig (2007) ao propor a garantia de uma educação moral e cívica forte para todos. O autor declara que:

Independentemente das nossas posturas diante da religião e da educação religiosa, podemos aceitar que a formação cívico-moral deve assegurar a todos os cidadãos uma educação baseada em critérios comuns que ensinem a viver: ser, conviver, participar e habitar o mundo.

(Puig, 2007: 117)

Puig reconhece que para muitas pessoas a religião contribui para responder às grandes questões da vida, para saber como viver. O autor, no entanto, resguarda o lugar da educação moral e cívica como o espaço de oferta de conteúdos a serem compartilhados com crentes, não-crentes e membros de diferentes culturas. O autor considera um erro a possibilidade de substituição da educação moral pela educação religiosa. Sobre esse tema, argumenta:

É evidente que entre ambas podem se estabelecer vínculos, mas de modo algum são disciplinas intercambiáveis. Nem a educação moral pode substituir a educação religiosa, nem a educação religiosa nos exime de transmitir uma educação cívica e moral para todos os cidadãos.

(Puig, 2007: 118).

No âmbito da Educação privada, especificamente a Educação Confessional, o autor recomenda separar a educação religiosa confessional da educação formal. Se o Estado é laico, “o ensino da religião, aqui entendido como transmissão e cultivo de uma crença, não deve ser incluído como disciplina curricular em nenhum nível escolar e em nenhum tipo de centro educacional” (Puig, 2007: 118).

Por fim, o autor recomenda que a Educação Religiosa deve assegurar que os alunos tenham o conhecimento sobre o fato religioso como fenômeno antropológico, sociológico, histórico e cultural, e que esta opção

não exclui que a escola, como centro cultural aberto, e fora do tempo destinado a transmitir o currículo oficial a todos os alunos, possa abrir-se para aqueles conteúdos que, não sendo contrários aos valores democráticos, expressem opções religiosas particulares

(Puig, 2007: 118)

Savater (2012) também corrobora essa discussão ao esclarecer que “a ética distingue-se da religião quanto a seu objetivo (a primeira quer uma vida melhor, a segunda, algo melhor do que a vida) e a seu método (a primeira baseia-se na razão e na experiência, a segunda, na revelação)” (Savater, 2012: 74). O autor se posiciona de maneira enfática contra a Educação Religiosa confessional na esfera pública. Considera que “a instrução religiosa (...) é uma opção privada de cada um, que o Estado não deve impedir de modo algum, mas que ele também não é obrigado a custear para os cidadãos (Savater, 2012: 75).

Sobre a volta da religião na pauta educativa no século XXI, La Taille (2013) argumenta que se trata da “volta da busca de sentido, porque a religião (ou as religiões), concordemos ou não com ela, dá uma ética, ou seja, dá um sentido” (La Taille, 2013: 23).

Em concordância com o autor, acrescentamos que a perspectiva da laicidade evoca oportunidades para as Redes Educacionais Confessionais expandirem sua atuação na formação em valores, para além da preocupação em apenas disseminar os seus valores fundantes, dando espaço dentro da instituição e no seu projeto pedagógico para o acolhimento de educandos de diversas tradições religiosas, na perspectiva de uma educação intercultural.

Carneiro (2001) contribui com esta perspectiva ao apontar a busca de valores comuns como “o caminho indeclinável do verdadeiro diálogo intercultural” (Carneiro, 2001: 66). O autor acredita na capacidade humana e social de construir esse alinhamento de comunhão de valores e declara que:

Não é uma utopia; antes uma certeza de rumo, marcada pela esperança de uma humanidade que, num momento dramático da sua história coletiva, foi capaz de cerzir uma Declaração Universal dos Direitos do Homem que permanece como ativo dos povos.

(Carneiro, 2001: 66)

Respalado por essa crença, Carneiro propõe uma educação intercultural para todos e contribui com a percepção de que todas as culturas são afetadas pelas vastas modificações em curso e enfrentam, da mesma forma, “o desafio global de governabilidade a uma humanidade aparentemente fragilizada e vulnerabilizada nas condições do seu funcionamento básico” (Carneiro, 2001: 70).

Carneiro retoma e reelabora o pensamento da educação humanista e dialógica de Freire acrescentando-lhe camadas de atualidade e ampliando a visão da complexidade global, porém, com a mesma carga de esperança e crença de que a educação não pode limitar-se a assegurar a formação técnico-científica do indivíduo. O autor afirma que “a interculturalidade como valor traduz-se na constatação de suma pobreza individual que só se combate e contraria no encontro pleno com os outros” (Carneiro, 2001: 71) e complementa:

A Educação Intercultural é atualmente um alicerce indispensável daquela Educação Cívica que permite aspirar a uma maior harmonia na Cidade dos Homens. Todos os ensinamentos específicos, tradicionalmente desdobrados em áreas disciplinares, são portadores de contributos para o limiar de civismo que torna sustentável o pensamento democrático.

(Carneiro, 2001: 71)

Em sua obra, Carneiro (2001) alerta para as formas de totalitarismo, caracterizadas por culturas que não pensam e não dialogam com as outras, e aponta o diálogo intercultural como possibilidade de construção de uma comunidade de paz. O autor afirma que, diante da explosão da diversidade, é primordial que os sistemas educativos estejam dispostos e comprometidos em formar “espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana” (Carneiro, 2001: 73). De acordo com o autor, a educação para valores interculturais compreende uma proposta pedagógica que realmente prioriza valores e atitudes, e acrescenta que:

Aprender a escutar o próximo, adquirir aptidões comunicacionais com o diferente, apreciar – ao invés de depreciar – o patrimônio cultural soberbamente senhor do saber ou da verdade, combater o sectarismo cego, libertar de preconceito e de dogma redutor, são tarefas instantes e ingentes da educação moderna.

(Carneiro, 2001: 78)

Concluímos este estudo em concordância com Carneiro (2001), que afirma: “A educação para os valores da interculturalidade é um caminho irrenunciável da humanidade à procura de coerência. O diverso não é inimigo da coesão social” (Carneiro, 2001: 81).

2 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO NA ESCOLA CONFSSIONAL

Este estudo busca apresentar um painel teórico e conceitual sobre a organização, gestão e espiritualidade aplicados ao ambiente educacional. Para tanto, nos apropriamos de relevantes trabalhos que se debruçaram sobre o tema, considerando o legado desde a origem dos conceitos até as contribuições da atualidade.

Entre as principais fontes, destacamos, sobre as teorias e modelos das organizações: Canário (1989 e 1990) e Teixeira (1995) e Licínio C. Lima (2011) e Carlos V. Estevão (2011) e Lazzarini (2008). Já estudando os desafios da gestão no século XIX, temos a contribuição de Drucker (1999, 2007 e 2016). Sobre Gestão de Valores, Kouzes e Posner (2009). A última parte do estudo é dedicada à Gestão e Espiritualidade, pelo especialista Afonso Murad (2012), acrescentando ao tema as contribuições de Carneiro (2001) e Carlos V. Estevão (2011).

2.1 - A Escola como Organização

Influenciados pelas provocações contidas em Lima (2011: 15) ao afirmar que “a escola moderna constituiu-se através de processos de racionalização, de divisão do trabalho, de controle, de fragmentação e especialização, em parte comuns à generalidade das organizações complexas modernas” (Lima, 2004a: 19-23 *apud* Lima, 2011: 15) e em Murad (2012: 21), que reforça esse argumento ao afirmar que

“noventa por cento dos objetos de preocupação das instituições e empresas são genéricos, somente dez por cento têm de ser adequados à missão específica da organização, à sua cultura, história e ao seu vocabulário específico”, optamos por contemplar neste estudo conceitos de organização tradicionalmente aplicados ao mundo corporativo e não especificamente ao mundo educacional, ou ainda à instituições religiosas. Dessa forma, consideramos que estamos tratando das generalidades ou dos noventa por cento das questões de organização, liderança e gestão comuns a qualquer organização, sendo que trataremos também do específico, os dez por cento restantes, não menos importantes.

Inicialmente trataremos de entender a Escola como Organização. Canário (1989: 1) afirma que “toda a nossa atividade, e mesmo a nossa vida, podem ser afetadas pelo desconhecimento do processo de funcionamento das organizações de que fazemos parte”. Lima (2011: 15) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “o recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para uma compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização, inscrito na longa duração”. Nesse sentido, Canário (1989) e Lima (2011) contribuem com uma abordagem sociológica da cultura organizacional escolar.

A busca por conhecer melhor as organizações sociais não é uma preocupação recente. De acordo com Canário (1989) “desde a antiguidade clássica, pelo menos, inúmeros homens dedicaram o seu esforço a procurar conhecer melhor as suas organizações sociais, de forma a responder a questões próprias das respectivas sociedades e culturas” (Canário 1989: 2). Todavia, apenas no séc. XIX, com a propagação do taylorismo, movimento da organização científica do trabalho, modelo de administração criado por Frederic Winslow Taylor (1911), entende-se que é possível organizar racionalmente uma empresa e não apenas intuitivamente, para que ela obtenha os melhores resultados, e entende-se também que “a ciência deve levar a uma melhor organização de todos os meios disponíveis, inclusive os humanos, em função dos objetivos da organização” (Canário, 1989: 2). Esse novo entendimento da indústria acabou por ocasionar reflexos em outras áreas de atuação, inclusive na área educacional.

Por outro lado, estudos demonstram que, por vezes, práticas organizacionais correntes no âmbito educacional também ocasionaram reflexo na gestão empresarial. Canário (1989: 4) lembra por exemplo “quando Taylor pretendeu introduzir na indústria uma inovação, a da especialização dos contramestres, foi buscar argumentos em favor da sua ideia à orgânica da escola”. Para defender a ideia, Taylor observou que modelo semelhante vigora na escola, onde o aluno é ensinado por vários professores de várias disciplinas. É no mínimo inquietante a afirmação da autora ao constatar que “há mais de um século a organização escolar gozava de uma credibilidade social equivalente à da organização empresarial, pois o seu exemplo podia servir de garantia para a introdução de inovações na indústria” (Canário, 1989: 4). Tal afirmação leva-nos a refletir sobre o lugar da escola hoje, no patamar das organizações modelo.

O conhecimento sobre as organizações teve um enorme avanço desde as teorias de Taylor. Entretanto, Canário (1989: 5) afirma que “a maior parte das teorias organizativas tem procurado dar resposta aos problemas centrais das empresas”. Sabemos que na atualidade tanto as empresas quanto as escolas enfrentam desafios mais complexos que simplesmente assegurar maior produtividade ou resultados. Desde o entendimento desses dois espaços enquanto organizações, ambos vêm se adaptando e se moldando ao contexto social do seu tempo.

Em seu estudo *As teorias da Organização e a Escola I e II*, Manuela Teixeira (1995: s/p) afirma que a escola é uma organização e que “o processo educativo é um processo organizacional; com algum sentido de caricatura, poderíamos dizer que os pedagogos se vão rendendo à ciência organizacional”. O estudo da autora contribui com o entendimento da complexidade da escola, pouco estudada em sua globalidade e em sua relevância dentre as organizações que estruturam a nossa sociedade, afinal “de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras. Todos os profissionais acabam, de alguma maneira, sendo fruto da organização escola, que, ao menos em parte, lhes modelou o pensamento” (Ibidem: 3).

Mas afinal, o que é uma organização? Em seu estudo, Teixeira (1995: s/p) apresenta importantes conceituações do tema, a citar: March e Simon (s.d.),

Hobbes (1985), Michell (1983), Bertrand Russel, Mèlèse (1979) e Hall (1994). Em Hall, encontramos a definição que melhor se aplica ao nosso estudo. De acordo com o autor, “as organizações são entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afetadas por muitos fatores diversificados” (Hall, 1994: 23 *apud* Teixeira, 1995: s/p). Considerando todos esses aspectos, o autor assim define uma organização:

Uma organização é uma coletividade com uma fronteira relativamente identificável, uma ordem normativa, escalas de autoridade, sistemas de comunicação e sistemas de coordenação de afiliação; essa coletividade existe numa base relativamente contínua num ambiente e compromete-se em atividades que estão relacionadas, usualmente, com um conjunto de objetivos.

(Hall, 1994: 23, *apud* Teixeira, 1995: s/p)

E como as teorias das organizações se aplicam à escola? Teixeira (1995: s/p) concorda com Canário (1989) ao afirmar que os estudos dedicados à compreensão das organizações e à procura de processos que as tornem mais eficazes têm se dedicado muito mais sobre empresas e indústrias do que sobre escolas. A autora afirma, entretanto, que é possível encontrar identidade de preocupações nas teorias diversas: levar os trabalhadores na organização a produzirem mais e melhor, obtendo assim, melhores resultados. A autora confirma tal pressuposto apresentando as teorias de Taylor (1944) e a Teoria Z de Ouch (1982):

Teoria de Taylor (1944): Teoria da administração científica do trabalho. Procura a melhoria no trabalho através de melhores salários, estudos dos tempos, dos movimentos, ritmos de trabalho e de descanso, divisão de tarefas e controle funcional. Dirá que a administração científica se baseia na convicção firme de que “a prosperidade do patrão não pode existir durante um longo período de anos se não for acompanhada da prosperidade do empregado.

Teoria Z de Ouch (1982): Tem como paradigma o exemplo japonês, preconizará uma organização em que os trabalhadores participam nas tomadas de decisão. Idêntica, também, é a sua convicção de que só se os trabalhadores estiverem motivados se tornarão eficazes. Afirma que a teoria Z parte do princípio de que “trabalhadores felizes são a chave de uma produtividade acrescida”

(Teixeira, 1995: s/p).

Tendemos a concordar que essas preocupações assolam também a escola, pois, a mesma tem que atender a demanda educacional com qualidade e obter bons resultados no ensino. Tais preocupações estariam na esfera dos noventa por cento, conforme Murad (2012). Aproximando um pouco mais a temática do mundo

escolar, Teixeira (1995: s/p) afirma que os estudiosos da problemática da escola não coincidem, porém, “a teoria da burocracia é o quadro explicativo preferencial dos que estudam a escola”. Para entender melhor essa tendência, buscaremos compreender o conceito de organização burocrática, a partir do estudo de Canário (1990).

Em seu trabalho, Canário assume a definição de organização como sendo “toda a unidade social construída para a prossecução de fins específicos, e em que um ou mais centros de decisão indicam as metas a atingir” (conforme Etzioni, 1961, *apud* Canário, 1990: 1); dessa forma, a autora conclui que escolas, assim como hospitais e empresas, são organizações.

Avançando na clarificação do conceito de organização burocrática, Canário (1990) respalda-se em Max Weber (1947) por ser aquele que introduziu o conceito de organização burocrática. Conforme a autora, “Max Weber baseou-se num critério, a diferenciação das estruturas de autoridade, e considerou a existência de três formas de legitimação da autoridade: a carismática, a tradicional e a racional-legal” (Canário, 1990: 1). De acordo com esse critério, Weber estabeleceu três tipos de organizações, assim descritas por Canário:

Organização de tipo carismático	Organização de tipo tradicional	Organização de tipo racional-legal ou burocrática
Fundamentada nas qualidades pessoais do líder, que é reconhecido como excepcional pelos demais membros. O chefe carismático é o profeta que cria uma organização religiosa, o empresário que ergue um império industrial, o político que leva o seu partido à conquista do poder, etc.	A autoridade baseia-se no precedente, no costume. O chefe tradicional tem autoridade em virtude do estatuto que herdou e exerce-a de acordo com normas consuetudinárias. Ainda hoje, elas são numerosas, até mesmo no mundo empresarial, onde há empresas familiares que se enquadram neste tipo.	A autoridade é exercida de acordo com normas e preceitos impessoais, legais, e em que os meios são expressamente escolhidos para atingir os fins da organização. Ela é racional. Segundo Max Weber, é o tipo de organização mais eficiente: não se rege por preferências pessoais de um líder ou por ditames dos costumes, nela tudo pode ser previsto, calculado, coordenado e controlado.

Inspirado em (Canário, 1990: 2).

Canário ressalta ainda as cinco características do modelo de organização burocrática, de acordo com a teoria de Weber (1947): 1 - Existência de uma hierarquia de autoridade; 2 - Divisão de trabalho efetuada segundo critérios de racionalidade; 3 - Existência de normas e regulamentos escritos; 4 - Carreiras profissionais claramente definidas; 5 - Impessoalidade nos relacionamentos (a partir de Canário, 1990: 3-4).

Embora o modelo de organização burocrática de Weber tenha tornado as organizações mais previsíveis, alguns sociólogos apontaram em seus estudos os inconvenientes do sistema considerado um “gerador de uma proliferação desmesurada de regulamentação, de rigidez no comportamento dos funcionários, de conflitos internos entre grupos profissionais” (Canário, 1990: 3). A autora acrescenta ainda que havia conflito de objetivos. Os objetivos dos controles se sobrepunham aos objetivos da organização. Entre os estudos sobre o funcionamento das organizações burocráticas, Canário destaca Crozier (1963). Em seu trabalho, o autor evidenciou as disfunções da burocracia ao ressaltar alguns aspectos como: “a rigidez com que são definidas as tarefas, a relação entre as tarefas e a rede de relações humanas necessárias à sua concretização” (Crozier, 1963, *apud* Canário, 1990: 4).

Crozier evidenciou o círculo vicioso da burocracia e deu para esta uma nova definição: “é um sistema de organização incapaz de se corrigir em função dos seus erros e onde as disfunções se tomam um dos elementos essenciais de equilíbrio” (Ibidem). Por fim, Canário apresenta a conceituação de burocracia elaborado por Boudon & Bourricaud (1986) como sendo a mais aceita atualmente:

Uma forma de poder que se caracteriza por uma desconfiança generalizada em relação ao que subsiste de arbitrário em todo o comando e pela ambição de substituir o governo das pessoas pela administração das coisas. Esta pretensão depara com tantas resistências que inevitavelmente produz uma grande variedade de disfunções.

(Boudon & Bourricaud, 1986, *apud* Canário, 1990 : 4)

Respaldados no entendimento dos aspectos que configuram uma organização burocrática, avançaremos no estudo sobre o paradigma burocrático como paradigma explicativo da escola que, segundo Teixeira (1995: s/p), leva

vantagem sobre todos os outros. Em seu estudo, a autora apresenta importantes vozes que respaldam seu posicionamento, a partir das quais elaboramos um painel elucidativo das principais ideias dos autores.

Autor	Sobre o a escola como organização burocrática
Crozier (1963: 290-295)	O sistema educativo é burocrático porque a centralização e a impessoalidade são levadas ao máximo, na sua pedagogia, no ato mesmo de ensinar caracterizado pela existência de um fosso entre o professor e o aluno e no seu conteúdo demasiado abstrato, sem contato com os problemas da vida prática e da vida pessoal do aluno.
Bidwell (1965: 977ss)	Considera o sistema escolar como uma burocracia, mas reconhece que, em muitos aspectos, a escola difere de uma burocracia clássica.
Alves-Pinto (1983: 383-391)	O caráter burocrático da escola está patente “no que é proposto como fim do ato escolar, nos métodos seguidos, na avaliação da eficácia do ato de aprender, na organização do sistema escolar”.
Banks (1983: 199ss)	Admite que se analise a escola à luz do paradigma da burocracia desde que se tenham em conta os seus limites.
Formosinho (entre outros, 1987: 364-408)	A escola é orientada pelos princípios do paradigma burocrático: existe uniformidade e rigidez nas tomadas de decisão; as regras administrativas prevalecem sobre as regras pedagógicas; existe um elevado grau de centralização, centralização que prossegue, aliás, até a atualidade.
Fernandes (1992: 435-444 e 447-462)	A organização administrativa do ensino secundário estabelecida nas reformas liberais e republicanas é uma organização do tipo burocrático definido por Weber; ela tem as características formais de burocracia: normativa, uniformidade, centralização.

Inspirado em Teixeira (1995: s/p.)

Entre outros autores que estudaram a escola à luz da teoria da burocracia de Weber, porém, admitindo a influência de outras teorias em sua configuração, Teixeira (1995: s/p) destaca: Katz (1977), Husén (1979), King (1983), Tyler (1988) e Lima (1991).

É possível constatar no estudo apresentado por Teixeira (1995) que esses autores consideram a escola como uma organização complexa que comporta múltiplas possibilidades de organização e de teorias em sua análise. Entre os autores estudados por Teixeira encontramos em Husén (1979) e King (1983) formulações que contribuem para o entendimento das especificidades do modelo organizacional de escolas confessionais.

Husén considera, entre outros modelos adequados à organização da escola, o modelo das relações humanas. O autor enfatiza que “a tensão entre estrutura formal e indivíduo torna-se maior nas organizações em que valores, atitudes e emoções se confundem nas tarefas efetuadas”, como é o caso da escola (Husén, 1979: 127ss, *apud* Teixeira, 1995: s/p). King também inclui em seu estudo a teoria das relações humanas por considerar que os trabalhadores têm, para além de motivação material, necessidades psicológicas (King, 1983: 31-35, *apud* Teixeira, 1995: s/p).

Em concordância com Teixeira (1995: s/p), acreditamos que as teorias organizacionais, à medida que vão surgindo, não substituem as anteriores. Num processo orgânico, cumulativo e contínuo, adquirem novas configurações de acordo com o seu tempo. Como bem explicam Valzen e Robin (1988), “o principal método a explicar (...) para melhorar o funcionamento da escola consistirá em tornar esta mais capaz de se dirigir a si mesma, de analisar as suas dificuldades e necessidades, de elaborar a executar a sua própria estratégia de mudança” (Valzen e Robin, 1988, *apud* Teixeira, 1995: s/p).

2.1.1 - Organizações em Rede

Trazemos para este estudo outro importante conceito configurado a partir do início do século XXI, agregado aos modelos de organizações de toda natureza, incluindo as educacionais. Refiro-me ao conceito de organizações em Rede.

A princípio pode parecer que o conceito de organizações em Rede seja mais pertinente ao escopo da gestão, tema que será tratado mais adiante, e não ao estudo do modelo organizacional. Não é esta, no entanto, a relação correta. É o modelo organizacional que define a estrutura, os processos e, conseqüentemente, o modelo de gestão e liderança da organização. Portanto, a perspectiva da atuação em Rede deve ser contemplada no modelo organizacional da instituição. Caso contrário, a gestão pode até desejar ter movimentos inovadores de atuação em Rede, mas fatalmente esbarrará num modelo organizacional que não foi pensado dessa forma, ocasionando conflitos. Todavia, para avançarmos no diálogo sobre o

tema, faz-se necessário buscar compreender o conceito de Organização em Rede e de que forma esse conceito chega ao mundo educacional.

Encontramos em Carneiro (2001) importantes reflexões sobre o conceito de Rede. Primeiramente o autor esclarece que há infinitas possibilidades de configurações de Redes. Há “redes de projetos, redes de formação, redes de informação, redes de qualidade, redes de solidariedade específica, redes de estimulação, redes de conversão profissional, redes de aconselhamento, redes de gestão (Carneiro, 2001: 116). O autor evidencia ainda que Redes têm “um largo efeito multiplicador, uma vez que se sustentam em pessoas e na articulação convergente das suas energias criativas” (Ibidem).

Antes de avançarmos na repercussão do conceito de Redes na Educação, somaremos a este estudo o trabalho *Empresas em Rede*, de Sérgio G. Lazzarini (2008). Nesse trabalho, o autor reúne conceitos, teorias e possibilidades de organizações em Rede. Lazzarini dedica-se ao estudo do tema no mundo corporativo. Consideramos suas contribuições na esfera das generalidades, citadas por Lima (2011) e Murad (2012) no início desse estudo, ou seja, aspectos da administração de organizações independente da sua natureza.

Lazzarini (2008: 2) define Rede como um “conjunto de pessoas ou empresas (denominadas, tecnicamente, nós [nodes]), interligadas por meio de relações dos mais diversos tipos (laços [lines ou edges])”. O autor concorda com Carneiro (2001) ao afirmar que há diversos tipos de Redes para diferentes propósitos e acrescenta a perspectiva do relacionamento. E é sobre as diversas modalidades de relacionamento corporativo, que acabam por definir o modelo de Rede, que o autor discorre em sua obra, a partir da análise de alguns setores do mercado. Nenhum deles, educacional.

Embora existam múltiplas possibilidades de configurações de Redes, Lazzarini (2008: 15) explica que em administração o fenômeno tem sido estudado em dois prismas: “o interorganizacional – redes com base em relacionamentos entre empresas ou organizações de forma geral – e o intra-organizacional – redes de indivíduos nas organizações”.

Como a própria definição de Rede dada pelo autor já evidencia, o relacionamento é fundamental para que qualquer configuração de Rede aconteça de fato. Ao avançar no estudo detalhado dos modelos Interorganizacionais e Intra-organizacionais, Lazarrini (2008: 3,5) evidencia a condição do estabelecimento de alianças e de relacionamentos interpessoais sem os quais não existe a possibilidade de atuação em Rede. O autor cita alianças de compartilhamento de recursos, de conhecimentos, de informações, de expertises, assim como diferentes perspectivas de relacionamentos interpessoais que configuram importantes modelos de Redes de aconselhamento (*advice network*) e de Redes de amizade (*friendship network*), no âmbito corporativo. “Nos mais variados contextos, pessoas e organizações dos mais diversos tipos têm formado laços, e a maneira como esses laços se estruturam tem-se mostrado importante para explicar a dinâmica desses agentes e o seu desempenho” Lazarrini (2008: 12).

Na área educacional, tais princípios de relacionamentos e alianças estão respaldados na capacidade de comunicação e diálogo das instituições. No trabalho *A Escola como Organização Comunicativa ou Dialógica*, Carlos V. Estevão (2011) discorre sobre o novo modelo de empresa que emerge a partir dos anos 90, o modelo de Rede. O autor considera que essa organização em rede, “embora tenha existido em outros tempos, deixa agora de ter o ‘selo da clandestinidade’ e de periculosidade contra a hierarquia oficial, ganhando foros de cidadania plena” (Estevão, 2011: 210).

Estevão evoca aspectos libertadores do modelo organizacional em Rede: a quebra da hierarquia tradicional, o fomento a múltiplas relações, “a produção de uma nova subjectividade, híbrida, maleável, ‘multidisciplinar’, deslocalizada institucionalmente, que não se deixa captar nas malhas da responsabilidade” (Ibidem: 212).

Nesse novo contexto, a escola vê-se impactada por uma disrupção que poderia vir a ser uma oportunidade de mudança e de resgate de valores outrora sufocados por modelos organizacionais de dominação, de hierarquia soberana, de poder centralizado, estruturas de controle, racionalização de processos, entre outros aspectos, passando a se configurar como:

uma organização em rede, comunicativa e dialógica, ao mesmo tempo que se reforçaria a pertinência da focalização micropolítica da organização escolar apoiada na ordem organizacional como ordem negociada na visão da acção como estruturante, comunicacionalmente enraizada nos mundos de vida. Em sentido mais preciso, ela tornar-se-ia numa organização deliberativa.

(Estevão, 2011: 214)

Estevão vê na modalidade de Rede uma oportunidade de a escola reinventar-se e apropriar-se da sua gênese comunicativa e dialógica numa perspectiva crítica e comprometida com uma atitude emancipatória, “fundamentando-se no sentido mais profundo de uma democracia deliberativo-comunicativa” (Ibidem: 219).

A reflexão de Estevão leva-nos a perceber que há uma identificação natural da escola com o conceito de organização em Rede. A escola é por natureza comunicativa, dialógica e relacional. Organizar-se em modelos que encarceram esta possibilidade de diálogo, de construção coletiva do conhecimento, de estabelecimento de alianças, de fomentação de relacionamentos interpessoais, fere a sua própria natureza. Entretanto, Estevão (2011) também nos alerta que essa consciência precisa ser resgatada, estando talvez ainda adormecida em meio à tradição da burocracia e presa no seu lugar de poder, principalmente quando tratamos de Instituições educacionais confessionais, pertencentes ou filiadas a instâncias superiores do clero, onde pesa uma enorme tradição hierárquica eclesiástica.

Neste ponto, deparamo-nos com o entendimento da escola como um espaço político – que não se confunda com partidarismo –, mas político na conjectura do seu papel social e relacional que uma vez entendido, abstêm-se de qualquer neutralidade. Nas palavras de Freire (2000), um lugar onde o educador “ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (Freire, 2000: 44). Educar em Valores, educar para o desenvolvimento humano e integral, educar para a espiritualidade, para o bem comum é uma escolha de um lugar no mundo educacional, portanto a educação confessional não é uma educação neutra.

Falar de organização, gestão e liderança, em seus mais variados modelos, passa pelo entendimento da dimensão do poder. Atuar em Rede requer quebrar vários paradigmas. A diluição do poder, por exemplo. Estabelecer alianças e depender de relações interpessoais requer partilha de responsabilidades, postura aberta à cocriação, à construção coletiva do conhecimento, vivência e convivência com a comunidade educativa. Mais adiante estudaremos a dimensão do poder na gestão educacional confessional, bem como o modelo de organização em Rede, na Rede Marista de Educação, objeto de nosso estudo.

2.1.2 - Gestão e Missão

Tal qual fizemos no estudo das teorias da organização, buscamos na literatura de gestão e negócios reflexões avançadas que abarcam a dimensão das generalidades referida por Lima (2004), estas aplicáveis tanto à realidade empresarial quanto à educacional.

Em Peter Drucker (2016: 15-16), encontramos uma importante reflexão sobre a gestão na atualidade. De acordo com o autor, apesar das grandiosas mudanças ocorridas nos últimos 150 anos, os problemas verdadeiramente importantes enfrentados pelas organizações não são causados pelos impactos da tecnologia ou da política, não são oriundos de fatores externos, como se costuma pensar. São problemas causados pelo sucesso (ou insucesso) da própria gestão.

Sobre a função fundamental da gestão, Drucker (2016: 17) considera que nada mudou, o que mudou foi o significado da função. O autor lembra que a gestão continua tendo como funções primordiais: tornar os colaboradores capazes de um desempenho conjunto por meio de objetivos comuns, de valores comuns, da estrutura certa e da formação e desenvolvimento de que precisam para agir e para responder à mudança. Todavia, devido à explosão educacional dos últimos 100 anos, a força laboral, antes compreendida por trabalhadores em grande parte não qualificados, converteu-se numa força de trabalhadores altamente qualificados, identificados pelo autor como trabalhadores do conhecimento. Hoje, as empresas congregam num mesmo empreendimento, engenheiros, designers, especialistas em marketing, economistas, matemáticos, psicólogos, entre outros. Drucker (2016)

afirma que nenhum deles seria eficaz, no ambiente corporativo, se não existisse a gestão da empresa.

O autor conclui essa reflexão afirmando que “é a gestão, e apenas a gestão, que torna eficaz todo este conhecimento e aqueles com conhecimentos. Com o surgimento da gestão, o conhecimento passou de um ornamento e de um luxo social para o verdadeiro capital de qualquer economia” (Ibidem: 17).

Drucker não faz referência ao ambiente educacional ou a qualquer profissional da educação, mas cabe aqui fazer esta aproximação.

A escola é por natureza, desde que assim entendida, uma organização que congrega especialistas em diversas áreas do conhecimento, portanto, trabalhadores do conhecimento. Sempre esteve no escopo do gestor da educação lidar com essa força laboral qualificada, portanto ver-se nesse desafio da gestão na modernidade uma oportunidade de aprendizagem com a escola, a exemplo do que fez Frederick W. Taylor ao buscar inspiração na escola para elaborar o seu plano de formação dos trabalhadores.

Ao se propor definir o que é gestão, Peter Drucker (2016) alerta que antes do conceito vêm os princípios. O autor afirma que na evolução da história a gestão se baseia em sete princípios essenciais, aplicáveis a organizações de qualquer natureza, empresariais, educacionais, laicas ou confessionais. Para melhor apreensão desses princípios, elaboramos um quadro com as principais afirmativas do autor.

Sete Princípios Essenciais da Gestão – Conforme Peter Drucker
1 – A gestão tem a ver com seres humanos. A sua função é tornar as pessoas capazes de um desempenho conjunto, tornar os seus pontos fortes eficazes e as suas fraquezas irrelevantes.
2 – A gestão está profundamente integrada na cultura local. O que os gestores fazem na Alemanha, na Inglaterra, nos EUA, no Japão ou no Brasil é exatamente o mesmo. O modo como fazem é que pode ser bastante diferente. O desafio básico dos gestores é encontrar e identificar os componentes da sua própria tradição, história e cultura que podem ser utilizados como alicerces da gestão.

3 – Todos os empreendimentos exigem um compromisso com metas comuns e valores partilhados. O empreendimento tem de ter objetivos simples, claros e unificados. A missão tem que ser suficientemente clara e abrangente de modo a apresentar uma visão comum. As metas têm de ser claras, públicas e constantemente reafirmadas. A primeira missão da gestão é ponderar, estabelecer e exemplificar esses objetivos, valores e metas.
4 – A gestão tem de permitir que o empreendimento e cada um dos seus elementos cresçam e se desenvolvam. Todos os empreendimentos são instituições de aprendizagens e ensino. A formação e o desenvolvimento têm de ser incorporados neles a todos os níveis.
5 – Todas as pessoas têm de ser desenvolvidas com base na comunicação e na responsabilidade individual, têm de ponderar sobre o que desejam alcançar, de refletir o sobre o que devem aos outros, de ponderar sobre o que precisam dos outros e se certificar que os outros sabem o que é esperado deles.
6 – Reputação, inovação, produtividade, desenvolvimento de colaboradores, qualidade, resultados financeiros são cruciais para o desempenho de uma organização e para a sua sobrevivência. As instituições sem fins lucrativos precisam igualmente de indicadores em várias áreas específicas da sua missão. O desempenho tem de ser associado ao empreendimento e à sua gestão. Tem de ser avaliado. E continuamente melhorado.
7 – Os resultados existem apenas no exterior. O resultado de um negócio é o cliente satisfeito. O de um hospital é o doente curado, o da escola é o aluno aprender algo que utilizou na vida.

Citações literais condensadas com supressões - a partir de (Drucker, 2016: 22-24)

Drucker (2016: 16) propõe um conceito ampliado de gestão. Para o autor, a gestão tem a ver com humanidades porque lida com pessoas, com os seus valores com o seu crescimento e desenvolvimento, tem impacto também na estrutura social e na comunidade e está profundamente envolvida com preocupações morais, a natureza do homem, o bem e o mal. Por fim, o autor conclui afirmando que a gestão é “aquilo que a tradição costumava chamar de uma arte liberal; ‘liberal’ porque lida com os princípios fundamentais do conhecimento, do autoconhecimento, da sabedoria e da liderança; ‘arte’ porque também está relacionada com a prática e a aplicação” (Drucker, 2016: 16).

Para Murad (2012: 24 e 76), a forma específica de agir na sociedade é o que difere a natureza da organização. No caso de instituições religiosas, por exemplo, cabe-lhes apropriar-se dos princípios estabelecidos por Drucker e exercer a gestão de forma profissional, porém, realizando-a com valores mais elevados. A gestão é o meio eficaz de conduzir as organizações para que elas realizem sua missão.

Murad (2012: 76) esclarece que em instituições religiosas o termo “missão” tem sentido muito mais abrangente do que o normalmente atribuído pelas empresas e registra que o termo “foi incorporado à linguagem empresarial a partir das instituições religiosas”; e esclarece:

Uma instituição religiosa nasceu com uma finalidade espiritual, embora quase sempre estivesse associada a uma necessidade humana tangível (como a educação, a saúde ou a hospitalidade). Daí que sua missão, o que define sua razão de ser e atuar na sociedade, não inclui, necessariamente, uma relação comercial ou de prestação de serviços com retorno do capital investido.

(Murad 2012: 76)

Encontramos na explicação de Murad (2012) a gênese do problema levantado por este ato investigativo, “o desafio das Redes Confessionais em preservar a Identidade Institucional, assegurar o desenvolvimento de valores e a continuidade da Missão na modernidade”. O autor explica que “raramente, um líder religioso ou de um movimento social transformador compreende sua ‘missão de vida’ como gerir determinada organização ou negócio” (Murad, 2012: 76). A missão torna-se negócio em consequência da expansão da própria missão, do crescimento da organização religiosa em sua área de atuação. Citando o exemplo de Marcelino Champagnat, ele teve a revelação de que a sua “missão de vida” era educar e evangelizar crianças e jovens, abre uma escola, surgem outras demandas, ele abre outras escolas e outras escolas e assim sucessivamente, tornando-se uma organização em Rede, uma Rede de Escolas Confessionais.

Escolas, hospitais e outras instituições de prestação de serviços, mantidas por grupos sociais ou religiosos enquadram-se no terceiro setor.³ De acordo com Murad (2012: 77), “para as organizações do terceiro setor, a missão diz respeito às mudanças que visam a provocar nas pessoas e na sociedade”, todavia, como as demais organizações de natureza empresarial, não estão isentas do enfrentamento das variantes mercadológicas e de ter que assegurar a sua viabilidade econômica, equalizando o desafio particular de competir de igual para igual, porém, sem abrir mão de seus princípios, valores e da sua missão. A garantia da continuidade da

³ Chama-se de terceiro setor o conjunto de iniciativas privadas com finalidade social. Nele estão compreendidas as instituições filantrópicas, as fundações, as associações, os institutos criados por empresas, as OSCIPs (organizações da sociedade civil de interesse público) e todas as outras organizações genericamente denominadas como ONGs (organizações não-governamentais) (Murad, 2012: 77).

missão está no resultado dessa complexa equação. Portanto, é de fundamental importância que a gestão de uma instituição religiosa se perceba como organização, como negócio, e que se aproprie da cultura de gestão e liderança empresarial, para assim garantir a sua viabilidade e sustentabilidade. Enquanto isto não acontece, a missão corre o risco de ficar estagnada apenas no âmbito da boa intenção, e corre o risco de desaparecer.

Peter Drucker (1999) corrobora essa discussão ao afirmar que

a instituição sem fins lucrativos não está meramente prestando serviço. [...] Ela utiliza um serviço para provocar mudanças em um ser humano. Nesse sentido, uma escola, por exemplo, é muito diferente da Procter & Gamble. Ela cria hábitos, visão, compromisso, conhecimentos. Ela procura tornar-se parte do receptor, ao invés de uma mera fornecedora. Até que isso aconteça, a instituição sem fins lucrativos não teve resultados, ela teve somente boas intenções.

(Drucker, 1999: 39)

Apesar das dificuldades de enquadramento no modelo de organizações empresariais, sem descaracterizar a sua missão, Murad (2012: 87) ressalta que “as instituições sociais e religiosas apresentam uma série de características positivas, que lhes dão condições de superar suas dificuldades em gestão, desde que se atualizem”. Murad (2012: 87-91) se deteve a elaborar seis características que favorecem as organizações dessa natureza, em relação às demais. Das quais destacaremos as principais afirmativas do autor:

Instituições Sociais e Religiosas – Características Positivas
1 - Missão mais abrangente do que as apresentadas pelo mercado. As instituições sociais e religiosas nasceram de um carisma fundacional e estão permanentemente referidas a ele. [...] A partir de sua história institucional e de uma perspectiva ampla de missão, podem ser visionárias e antecipar-se ao futuro.
2 - Senso de pertença. Empresas modernas procuram profissionais que “vistam camisa”. Instituições do terceiro setor há tempos desenvolveram nos membros um intenso senso de pertença e comprometimento com a sua causa.

3 - Perspectiva humanista. As empresas estão descobrindo que as pessoas são importantes. [...] A perspectiva humanista já estava presente em instituições da sociedade civil desde as suas origens. A espiritualidade e a visão não-centrada no lucro tornam-nas mais aptas a cultivar um olhar de afeto e cuidado com as pessoas.
4 - Imagem que reflete a prática. As instituições sociais e religiosas, filantrópicas ou não, investem percentualmente muito mais em iniciativas socioambientais do que as grandes empresas. A diferença básica consiste em que as empresas transformam a responsabilidade socioambiental num instrumento para melhorar sua imagem na sociedade e agregar valor à marca. [...]. As organizações sociais e religiosas têm o que mostrar, mas não mostram.
5 - Tradição como sabedoria. Muitas organizações sociais e religiosas têm um acervo de memória institucional impressionante. Algumas delas sobreviveram em meio a prolongadas crises políticas, sociais e culturais. Têm, portanto, condições de acumular um “saber com sabor”, de elaborar um conhecimento sapiencial que não consiste na soma de informações, mas em postura de vida, em maturidade de enfrentar desafios, ancorada no passado.

Citações literais condensadas com supressões - a partir de Murad 2012: 87-91

A sexta e última característica apresentada pelo autor trata de Princípios e Valores Compartilhados. Como o tema Valores é estudado neste ato investigativo, daremos especial atenção ao estudo da configuração dos Valores na Gestão, acrescentando ao trabalho de Murad (2012) as contribuições de Drucker (2007) e Kouzes e Pousner (2009).

2.1.3 - Gestão e Valores

De acordo com Murad (2012: 88), as instituições sociais e religiosas são pioneiras na instituição de valores disseminados em suas obras e compartilhados entre seus membros desde a sua fundação. Tal procedimento foi posteriormente adotado por organizações empresariais contemporâneas. O que diferencia a evidenciação de valores por parte de organizações sociais e religiosas é que valores como “simplicidade, partilha, generosidade, dedicação, [...] espírito de trabalho e desprendimento não foram explicitados a partir de uma finalidade

mercadológica, mas brotaram da experiência de vida e da convicção das pessoas” Murad (2012: 88). O autor conclui afirmando que hoje as organizações sociais e religiosas, tais quais as de natureza empresarial, divulgam os valores e a missão de suas organizações. Elas não podem, porém, abster-se da tarefa de “superar interpretações anacrônicas e equivocadas de determinados valores e atualizá-los para a cultura contemporânea” (Ibidem).

Drucker (2007: 243) corrobora o tema ao evidenciar a importância dos valores na perspectiva da gestão empresarial. O autor afirma que as organizações têm de ter valores. O que o autor acrescenta em relação à formulação de Murad (2012) é a perspectiva do colaborador. Drucker afirma que os colaboradores também têm que ter valores e que estes têm que ser compatíveis com os valores da organização. “Não precisam ser os mesmos. Mas têm de estar suficientemente próximos para que possam coexistir. De outro modo, o colaborador ficará frustrado e também não terá bons resultados”, afirma o autor (Drucker: 2007, 243).

Kouzes e Pousner (2009: 67) detêm-se a importância da clarificação de valores na gestão e liderança. Os autores defendem que a gestão tem que deixar claros os valores pessoais e da instituição. Porém, é necessário que haja coerência nessa comunicação. “Para conseguir manter a credibilidade pessoal, primeiro tem de ser capaz de articular claramente as crenças pessoais”, afirmam os autores. E complementam: “Para ser um líder credível, tem de se compreender bem aquilo em que se acredita firmemente, valores, princípios, padrões, ética e ideais, tudo o que nos faz mover”.

Duas importantes questões que afetam principalmente instituições religiosas são abordadas por Kouzes e Pousner (2009: 77). A primeira é a dificuldade de transmitir os seus valores e o seu legado para os novos integrantes da missão, os leigos que atuam nas frentes de missão. Isso requer muito investimento porque não está apenas na esfera da comunicação. Mais do que apenas conhecer a lista de valores da instituição, os colaboradores precisam se engajar e se comprometer com a causa, caso se identifiquem com ela. Esta é a segunda questão. Identificar os valores pessoais dos colaboradores e averiguar o nível de engajamento de maneira contínua.

Outro ponto ressaltado por Kouzes e Pousner (2009: 83) é a necessidade de os líderes identificarem uma causa comum ou um conjunto de valores a serem compartilhados. Neste caso, as instituições religiosas levam vantagem. Para elas, a causa é a missão, ou seja, é a razão da sua existência. Os autores afirmam que valores comuns fazem a diferença e agregam atitude e desempenho positivos à empresa, a citar: “Sentimento de eficiência pessoal, elevado nível de lealdade, facilidade de consensos, comportamento ético, orgulho pela empresa, compreensão das expectativas da empresa, trabalho em equipe” (Kouzes e Pousner, 2009: 83). Por fim, os autores ressaltam que os valores não podem ser impostos, têm que ser evidenciados e compartilhados com a coerência já citada.

Para o processo de clarificação dos valores, Kouzes e Pousner (2009: 92-353) elegeram e detalharam algumas ações fundamentais à gestão: dar o exemplo, personificar os valores comuns, ter cuidado com o que diz, fazer perguntas construtivas sobre os valores aos colaboradores, reforçar comportamentos positivos para que sejam repetidos, celebrar os valores e as vitórias, criar espírito de comunidade e estar pessoalmente envolvido com os colaboradores.

Supomos que por vezes as instituições religiosas levam vantagens, por vezes não. Poderemos confirmar tais pressupostos no Estudo de Caso, ao analisar a configuração da Rede Confessional Marista em Portugal e no Brasil, considerando, entre outros balizadores, a proposta de clarificação de valores de Kouzes e Pousner (2009).

2.1.4 - Gestão e Espiritualidade

Em Gestão e Espiritualidade, Afonso Murad (2012) alia os princípios básicos da gestão à visão ampla e atualizada da espiritualidade, fazendo a desafiadora transposição das teorias da gestão e liderança, originalmente desenvolvidas para ambientes corporativos, para a realidade das instituições religiosas, contemplando as suas especificidades. O trabalho do autor balizará o desenvolvimento desse tema.

As reflexões de Murad (2012) buscam aproximar e confrontar aspectos que parecem contraditórios no mundo da gestão. De um lado, a tradição empresarial que busca eficiência de resultados, competitividade mercadológica, agilidade, inovação, poder de negociação, entre outros aspectos. De outro, o mundo espiritual das instituições religiosas que, segundo o autor “gira em torno de valores sólidos, da gratuidade, do reforço da identidade, da busca do que é perene e estável, em um ritmo diferente do tempo cronológico” (Murad, 2012: 121).

Para além dessas aparentes contradições, as instituições religiosas têm que equacionar duas importantes dimensões contidas em si mesmas, uma interior e outra exterior.

De um lado, há a experiência mística, fundante, desafiadora, de onde se originam as convicções profundas, seus símbolos principais e sua espiritualidade. De outro lado, está a vivência cotidiana da religião: as normas práticas, a ética do grupo, o comportamento pessoal e os regulamentos [...].

(Maçaneiro, 1997: 19 *apud* Murad, 2012: 123)

Para avançarmos no conhecimento da dimensão interior das instituições religiosas, cabe elucidar os conceitos de mística, fé, religião, religiosidade e espiritualidade.

De acordo com Maçaneiro, mística é a face interior das instituições religiosas, “é o conjunto das experiências básicas daquela crença, com sua linguagem peculiar, seus mestres e a espiritualidade decorrente (ibidem).

Murad (2012: 126) assim distingue fé, religiosidade e religião:

- A **fé**, adesão a Deus e a seu projeto, comporta uma espiritualidade – jeito de relacionar-se com o Absoluto – e uma ética determinada.
- A **religiosidade**, por sua vez, é a manifestação tangível da fé, realizada por cada pessoa ou grupo, em um contexto cultural preciso. Para outros autores, a religiosidade seria não tanto a dimensão visível, mas a tendência do ser humano de buscar o sagrado e estabelecer relação com ele.
- A **religião** é uma configuração histórica da fé e da religiosidade, em forma de conhecimentos, ritos e ética. A religião tematiza a busca e o encontro do ser humano com o sagrado, enquanto mistério que lhe revela o sentido da própria existência.

(A partir do verbete *religión* em Velasco, 1993: 1155-1172 *apud* Murad, 2012: 126)

A espiritualidade pode ser entendida sob duas óticas, a pessoal e a institucional. Ambas se situam na dimensão exterior da vivência da religião. “Do ponto de vista da pessoa, a espiritualidade cristã é o jeito próprio de viver o seguimento de Jesus; a vivência da fé que motiva as ações e alimenta as convicções”, afirma Murad (2012: 121). “Na ótica de uma instituição, a espiritualidade é o conjunto de valores que sustentam a sua missão e o seu negócio, inspirados na pessoa de Jesus Cristo e na causa do Reino de Deus” (Ibidem).

Ainda sobre a espiritualidade, Murad (2012: 129) acrescenta que “do ponto de vista da fé, a espiritualidade é como a seiva que circula no interior da árvore. As pessoas não veem, mas ela garante a vida e a fecundidade”. Entretanto, assim como na vida pessoal, a espiritualidade de uma organização tem que ser cultivada. O autor alerta que a organização deve estar atenta e vigilante para que os mecanismos de eficácia não se sobreponham aos valores. Para tanto, faz três recomendações à gestão: nutrir a interioridade, investir na qualidade de vida e aprender nas noites, desertos e tempestades.

Além dessas recomendações, o autor elaborou quatro megaindicadores que identificam uma organização espiritualizada: Modelo de gestão e qualidade de relações, valorização dos colaboradores, postura com clientes e fornecedores e compromisso com a sustentabilidade. É certo que qualquer organização empresarial pode contemplar esses mesmos indicadores, entretanto, o que vai distingui-las de uma organização espiritualizada é a prática diferenciada e esta é do nível espiritualidade da instituição, em se tratando de uma instituição religiosa. Trata-se “uma espiritualidade encarnada e unificadora, e lúcida para ler a realidade histórica em perspectiva esperançada e ética” (Murad, 2012: 157). Esta afirmação pode parecer contida de grandiosa subjetividade aos olhos da literatura de gestão, normalmente elaborada tendo a objetividade e a prática como pressupostos básicos. O autor, no entanto, constrói sua teoria a partir da dimensão unificada do ser humano, sob a ótica da espiritualidade.

Tratando do conceito de “encarnação unificada”, o autor condensa o entendimento das dimensões corpo, alma e espírito advindos da tradição judaica,

contemplando a influência dos pensadores e filósofos da antiguidade e chegando ao cristianismo na atualidade. Murad (2012: 159) esclarece que “na Bíblia, o mesmo e único ser humano é considerado sob três pontos de vista: corpo, alma e espírito. Não se trata de diferentes segmentos da pessoa, mas do ponto de vista a partir da qual ela é considerada”. Trazendo para a atualidade, o autor cita o Concílio Vaticano II, que valida essa antropologia unificadora:

É a pessoa humana que deve ser salva. É a sociedade humana que deve ser renovada. É, portanto, o ser humano considerado em sua unidade e totalidade, corpo e alma, coração e consciência, inteligência e vontade... (n. 3). Corpo e alma, mas realmente uno, o ser humano, por sua própria condição corporal, sintetiza em si os elementos do mundo material, que nele, assim, atinge sua plenitude. [...] Não é lícito desprezar a vida corporal, mas deve estimar e honrar o seu corpo, porque criado por Deus e destinado à ressurreição. [...] Reconhecendo em si mesmo a alma imortal e espiritual, ele atinge a própria profundidade da realidade.

Trataremos agora da segunda parte da afirmativa do autor: um modelo de gestão capaz de “ler a realidade histórica em perspectiva esperançada e ética”. Aqui o autor refere-se à espiritualidade profética aplicada à gestão.

Aproximar profetismo e gestão é outro movimento que pode causar estranheza. Para clarificar sua teoria, Murad (2012: 163) traça um paralelo entre os princípios básicos da teoria da gestão aplicados a organizações empresariais (prever, planejar, liderar a execução e avaliar) e os princípios da gestão espiritual, tratando mais especificamente da espiritualidade profética aplicada à gestão, conforme detalharemos a seguir.

Num primeiro momento pode-se associar a atitude profética à postura adivinhatória ou especulativa, mas o autor trata de esclarecer que não é isso. “O profetismo é uma categoria religiosa, de origem bíblica. Atualmente, consiste em uma forma peculiar de existir, inspirada na figura dos profetas bíblicos, a partir do seguimento de Jesus e do compromisso com a causa do Reino de Deus”, conforme Murad (2012: 166). O autor ressalta também que “o profetismo é uma instância crítica e corretiva da gestão. E a gestão oferece meios para realizar o sonho dos profetas” (Ibidem: 167). Partindo desse pressuposto, Murad caracteriza a espiritualidade profética na gestão a partir do modelo de liderança dos profetas bíblicos.

Primeiramente Murad elucida os traços que caracterizam o profetismo: profetas são visionários pois mobilizam pessoas a realizar um determinado projeto, profetas são capazes de perceber a história a partir do todo ou a partir de um lugar determinado e compreendem que a realidade é um conjunto complexo de relações interdependentes. De acordo com o autor, na atualidade o profetismo manifesta-se na experiência com Deus (cultivo a sintonia com o Deus da Aliança), na ética da religião (fugir do Mal e buscar realizar o Bem no âmbito pessoal e coletivo), no anúncio (são sinais de esperança), na denúncia (exercem uma ação conscientizadora e perturbadora) e na conexão (estão conectados com as grandes questões da humanidade e com a realidade econômica, política, cultural e religiosa de seu tempo) (Murad, 2012: 167-172).

O autor conclui sua reflexão sobre o profetismo e gestão alertando que entre estas duas instâncias há uma tensão produtiva e necessária em virtude da diferente natureza de cada uma. Porém, a organização deve buscar o equilíbrio entre as duas instâncias, pois esse equilíbrio pode resultar num importante diferencial para a organização perante os desafios do mercado.

Neste ponto trataremos de um importante tema relacionado à gestão, o poder. Um aspecto identitário do modelo de gestão de qualquer organização, principalmente de uma organização religiosa, onde o mau uso do poder pode deturpar o verdadeiro propósito da missão. O poder contém em si dualidades e múltiplas possibilidades de contradições. “Quanto maior é o poder, maiores as possibilidades de fazer o bem e maiores os riscos de desvirtuar-se”, afirma Murad (2012: 191). Em seu estudo, o autor considera as possibilidades de desvirtuamento como “tentações”, recomenda conhecê-las para superá-las e apresenta alguns “antídotos” contra as tentações mais comuns.

Contra a onipotência, o Murad sugere desenvolver a capacidade de reconhecer até que ponto realmente consegue interferir nos processos e nas pessoas, aceitar que não pode realizar tudo que deveria ou deseja, acatar as dimensões do tempo e espaço em si mesmo e nos outros, e o principal, desenvolver a gestão cooperativa. Contra a autossuficiência, sugere exercitar a fé, avaliar-se e deixar-se avaliar pelos outros, reconhecer seus erros e pedir perdão e cultivar a

autonomia com interdependência. Contra o orgulho e a vaidade, recomenda vigiar e orar, sempre; exercitar o reconhecimento e a gratidão, acolher as manifestações de carinhos dos pares e colaboradores e romper com esquemas de bajulações. Contra a perda dos limites, recomenda cultivar um “coração bom e íntegro”, desenvolver a esperteza da serpente, sem deixar a simplicidade das pombas⁴, não dizer tudo o que pensa ou sente, ter flexibilidade nos posicionamentos – saber quando concordar, quando se opor, quando recuar para depois avançar, suplicar constantemente: “Cria em mim um coração puro, ó Deus, enraíza em mim um Espírito novo”⁵. Contra a idolatria, fazer um exame de consciência e se perguntar: a que Deus estamos, efetivamente, servindo? Como estamos servindo? Como estimulamos nossos colaboradores a, efetivamente “serem do Bem”? (Citações literais condensadas com supressões - a partir de Murad, 2012: 192-210).

Os desvirtuamentos possíveis de ocorrerem na gestão de uma organização empresarial ou de uma instituição religiosa, tratados em Murad (2012) como “tentações”, nos levam a refletir sobre a relação entre autoridade e poder.

Para tanto, recorremos a António Moreira Teixeira (2000) em seu estudo *O Poder como Estrutura de Possibilidade Política*. Para discutir a problemática e a interferência do poder político nas diversas áreas da ação humana, pública ou privada, o autor propõe discutir primeiramente o que é o poder, enquanto tal, e não apenas os resultados do seu exercício, ou seja, para além da dimensão política. Em seu trabalho, Teixeira considera necessária a “rediscussão da problemática do poder na sua dimensão política, procurando desse modo recuperar igualmente o problema filosófico original, que é o do seu sentido” (Teixeira, 2000: 14). Sugestão que acatamos neste ato investigativo. Cabe ressaltar que a leitura do trabalho do autor não tem a intenção de esgotá-lo, dada a sua abrangência. Nos deteremos apenas nos aspectos concernentes à configuração do poder na Igreja Católica.

Teixeira inicia sua reflexão recuperando a definição de poder defendida por Max Weber, para quem “o poder constitui o exercício legítimo ou ilegítimo da força dentro de um sistema político” (Teixeira, 2000: 14). A definição de Weber situa-se

⁴ (A Bíblia, Mateus 10: 16)

⁵ (A Bíblia, Salmos, 51: 52)

no contexto dos modelos organizacionais empresariais. De acordo com Teixeira, para esse autor o poder estava associado “à instituição de um ordenamento hierárquico com vista ao funcionamento de um determinado sistema de natureza política e, em consequência, à existência de níveis distintos de indivíduos (dirigentes, quadros intermediários, subordinados, etc)” (Ibidem).

Numa instituição religiosa não é diferente. É até mais complexo, pois as diversas Congregações e Institutos, embora tenham configurações distintas de acordo com a sua origem, missão e carisma, devem submeter suas Constituições e Estatutos à aprovação das autoridades eclesásticas a quem devem obediência.

Ao se perguntar se o poder se caracteriza simplesmente como exercício de força, Teixeira (2000: 14,15) elucida em termos filosóficos que o poder “caracteriza-se por constituir a potência de realizar uma possibilidade, ou seja, a capacidade de produzir uma ação possível”, e amplia o conceito numa perspectiva mais contemporânea, agregando a possibilidade da contextualização afirmando “tratar-se da capacidade, em geral, de um ser realizar uma ação que lhe seja possível, independente do seu tipo”.

Não se limitando a apresentar um conceito filosófico de poder revestido de atualidade, Teixeira (2000) percorre desde a tradição antiga, na origem da inter-relação do poder e a ação política, à sua configuração na modernidade.

Entendermos que em instituições religiosas as relações de poder carregam a marca indelével da aproximação histórica entre a filosofia e a teologia em seu processo de desenvolvimento de autonomia e independência, enquanto ciências humanas. Conforme pudemos constatar no estudo sobre a história da educação confessional, por vezes, a Igreja se apropriou do legado filosófico para organizar-se enquanto instituição eclesástica. Portanto, há que se considerar que o modelo hierárquico e as relações de poder da Igreja acumulam a tradição filosófica, para além de suas tradições de origem. Esse entendimento confirma-se no estudo de Teixeira (2000), conforme constataremos.

De acordo com o autor, já na antiga Grécia “o poder era entendido como a possibilidade de domínio, a capacidade de dominar” (Teixeira, 2000: 15). Esse

entendimento estava associado à interpretação da ordem natural das coisas, tendo a natureza como inspiração. Esse pensamento foi interrompido com a instituição da “grande filosofia política clássica e medieval, que procurou centrar a problemática do poder na questão da sua própria fundamentação, deslocando o critério da sua legitimação para uma realidade extrínseca à do seu exercício” (Ibidem).

Tanto para Platão como, mais tarde para Aristóteles, o poder não pode constituir-se como fundamento em si próprio. [...] Se o poder constitui a capacidade de tornar real algo possível, o seu fundamento não pode ser encontrado apenas na sua capacidade realização. Pelo contrário, ele deve fundar-se na finalidade dessa mesma realização.

(Teixeira, 2000: 15)

Com essa mudança de perspectiva, o exercício do poder deixa de ser entendido como resultante de um processo “natural” e passa a ser regido por uma finalidade racional. Teixeira (2000: 15) esclarece que, embora essa concepção ainda perdure na contemporaneidade, “foi, no entanto, progressivamente confrontada com a dificuldade de articular a realidade da atividade política humana, com uma outra realidade que, por definição, seria descontextualizada e meta-histórica”.

A teoria do poder volta a ser reconfigurada no final da Idade Clássica. Sua formulação foi afetada pelo modelo imperial e político dos romanos, que “procuraram definir um critério para a sua possibilidade de exercício, desenvolvendo, pois, uma nova problemática: a da legitimidade do poder”, conforme Teixeira (2000: 16). É nesse momento histórico que encontramos a origem da formulação da doutrina dos dois poderes da Igreja católica:

A introdução do tema da legitimidade exerceu forte influência nos Padres da Igreja que encontraram nela a inspiração para a sua célebre doutrina dos dois poderes, magnificamente exposta em *De Civitate Dei*, de Stº Agostinho. Porém, a separação dos poderes sustentada pelos filósofos e teólogos medievais com base na introdução da sua dimensão divina, se permitiu, por um lado, a consagração de direitos fundamentais, como da igualdade dos homens (perante Deus) estabelecidos por Stº Agostinho, e a regulamentação das próprias condições sob as quais é exercido o poder político, também veio, por outro lado, abrir portas a uma progressiva atomização do exercício do poder em relação à sua fundamentação transcendente.

(Teixeira, 2000: 16)

De acordo com Teixeira (2000: 16), apenas no final da Idade Média, “pensadores como Guilherme Occam consideram que o poder político depende diretamente daqueles sobre os quais é exercido”. Essa perspectiva “não só tornou o poder político independente do pontifício, como abriu igualmente o caminho ao princípio moderno da secularização do poder e do seu afastamento de uma finalidade transcendente” (Ibidem).

Todavia, a despeito das diversas configurações históricas, sociais e expressões filosóficas que se seguiram desde então, no processo de evolução da humanidade, a doutrina dos dois poderes continua a compor a doutrina oficial da Igreja Católica até a atualidade. Reafirmada no Concílio Vaticano II (*Gaudium et Spes*, 1965), conforme segue:

Os Apóstolos e os sucessores dos mesmos, com os seus cooperadores, enviados para anunciar aos homens Cristo, salvador do mundo, têm por sustentáculo do seu apostolado o poder de Deus [...].⁶

Constituído Senhor pela sua ressurreição, Cristo, a quem foi dado todo o poder no céu e na terra (13), actua já pela força do Espírito Santo nos corações dos homens; não suscita neles apenas o desejo da vida futura, mas, por isso mesmo, anima, purifica e fortalece também aquelas generosas aspirações que levam a humanidade a tentar tornar a vida mais humana e a submeter para esse fim toda a terra.⁷

Portanto, o modelo de gestão de uma organização religiosa está sob a forte influência, e porque não dizer, determinação dos preceitos da fé e do entendimento da dimensão transcendente do poder. Conforme Murad (2012: 213) “à luz da fé, essa autoridade brota do coração e denuncia o que é só aparência”.

Finalizamos aqui a reflexão sobre gestão e espiritualidade com as palavras conclusivas de Murad:

Organização sem gestão, fracassa. Sem espiritualidade, se esvazia. A articulação da gestão com a espiritualidade permite uma nova síntese entre interioridade e eficácia, valores e resultados. É uma das chaves para a humanidade superar o caos da falta de sentido e dar um salto de qualidade em sua consciência.

(Murad, 2012: 246)

⁶ Concílio Vaticano II – *Gaudium et Spes* – Capítulo IV (76).

⁷ Ibidem - Capítulo III (38).

2.2 – Modernidade, Tradição e Inovação

Optamos por agrupar os temas modernidade, tradição e inovação por considerarmos que estão fortemente relacionados e que, de certa forma, afetam-se mutuamente não apenas na esfera da Educação Confessional, como também na Educação como um todo.

Entre os vieses possíveis para o estudo dos temas, optamos por aqueles que evidenciam diálogos também possíveis com a realidade educacional. Nesse sentido, reunimos Freire, Puig, Carneiro, Bauman, Morin, La Taille, Savater, Oliveira, Courela, Bolivar e Druker, entre outros que trazem em seus estudos o legado da produção acadêmica.

Iniciamos evocando o pensamento de Paulo Freire ao afirmar que “uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações e anseios de valores, em busca de plenificação” (Freire, 2013: 61). O pensamento de Freire, elaborado no final da década de 1960, dá-nos a noção de ciclicidade da transição histórica, rompendo o paradigma da superação idealizada e lembrando a condição humana de estar sempre sendo desafiado pelo seu tempo. Freire conclui sua reflexão afirmando que “é este choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (Ibidem).

Ao refletir sobre a modernidade, Puig (1998) acrescenta a perspectiva da coletividade, proporcionando o deslocamento do sentimento humano individual referido por Freire, para o ato da construção de uma nova realidade. Para o autor, a modernidade é algo “construído política, educativa e pessoalmente em todos os âmbitos de relação. Exige uma tarefa incessante de formação pessoal e de ação política” (Puig, 1998: 135).

Mas é em Bauman (2001) que encontramos a tradução mais simbólica e, ao mesmo tempo, verossímil da modernidade. A fluidez como metáfora da era moderna revela-nos, entre outros aspectos, a dualidade da modernidade. Bauman esclarece que há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais

pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido (Bauman, 2001: 8). E justifica: Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (Ibidem).

Carneiro (2008) avança na reflexão sobre a modernidade e contribui com a perspectiva do impacto da maior diversidade (humana, cultural, religiosa, ecológica, linguística e antropológica) e da alteração do quadro de valores, especialmente no Ocidente, diante da complexidade da sociedade, que rompe com o modelo estável, simples e repetitivo para uma nova sociedade “instável, inventiva e inovadora, (onde) o projecto sobrepõe-se à memória, o futuro domina o passado, os modelos são constantemente postos em causa” (Carneiro, 2008: 51 e 58).

Para o autor, a fragmentação dos valores acontece em decorrência de uma conjectura de fatores que afetam a configuração das instâncias básicas da socialização e, por conseguinte, suas estruturas, mas não apenas isso, configurando uma nova ordem, diversa e cultural. “É a verdadeira «implosão» da família, da escola, das Igrejas, do Estado, das comunidades de pares e de pertença, como «transmissores de valores, atitudes e comportamentos»”, afirma o autor (Ibidem). Além disso, ele ressalta que “o culto da inovação, como vantagem competitiva e modo de estar no ecossistema planetário, sobreleva todo e qualquer sentido de conservação do passado” (Ibidem: 54). Nesse contexto, modelos educacionais resvalados em tradições históricas veem-se obrigados a reorganizar seus discursos e suas propostas educacionais agregando-lhes os novos contextos e perspectivas de futuro.

Esse movimento citado por Freire e Carneiro, respectivamente o esvaziar-se do passado com vistas ao preenchimento do futuro, configura a tensão entre tradição e inovação vivenciada por Redes Educacionais Confessionais centenárias. La Taille (2009), citando Bauman, afirma que vivemos em um mundo no qual “esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação” (Bauman, 1998: 36 *apud* La Taille, 2009: 52).

Para Morin (2011), “o futuro chama-se incerteza”. O autor alerta que a escola precisa aprender a ensinar a incerteza, “já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”, “a educação do futuro deve voltar-se para as incertezas ligadas ao conhecimento” (Morin, 2011: 71 e 73).

Continuando nesse movimento de “desapego” ao passado e ao conhecimento edificado e imutável, Bauman (2013) sugere evitar que práticas se tornem hábitos para evitar ficarmos presos ao passado, e que devemos “usar a identidade atual como uma camisa que pode ser prontamente substituída quando sai de moda” (Bauman, 2013: 36). O autor acrescenta que ainda na cultura líquido-moderna a cultura da aprendizagem e da acumulação dá lugar à cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento. Nesse contexto, “a arte de surfar tomou a posição, na hierarquia das habilidades úteis e desejáveis, antes ocupada pela arte de aprofundar-se” (Ibidem: 38).

Refletindo sobre a função educativa situada no limite entre permanência e mutação, conservação e a inovação, Carneiro (2001: 11) conclui que a educação se vê submetida a tensões sem precedentes porque é nela que refletem “todas as contradições que abatem as nossas sociedades”. Por outro lado, o autor lembra que também “sobre ela repousam todas as esperanças de melhoria da sociedade futura” (Ibidem).

Contrapondo a cultura do esquecimento, Carneiro (2001) elucida os conceitos de conservação e acumulação no processo da evolução humana. Segundo o autor, a atitude da conservação é natural em todas as espécies biológicas para garantir a sobrevivência. E adverte que, a consequência da falta desse ímpeto de conservação condenaria a humanidade ao constante retrocesso.

Sem memória, consciente ou inconsciente, isto é, sem capacidade de aprendizagem, cada geração seria lançada na tarefa verdadeiramente impossível de descobrir na totalidade as suas condições de resistência e de implantação no concerto da Criação, como se nada a antecedesse.

(Carneiro, 2001: 126)

Na ampliação do conceito, o autor revela que a atitude conservadora está contida de natural capacidade de acumulação. Tal capacidade impõe-lhe a condição de estar aberta ao progresso e à evolução, para acumular-se, num processo cíclico que não termina nunca. O autor conclui afirmando o lugar da educação nesse processo: “[...] é, pois, evidente que a educação assegura a continuidade social entre gerações, contingentes, porque finitas, por analogia perfeita com a função procriadora no que tange à continuidade biológica da espécie” (Ibidem). Tal pensamento permite o entendimento da importância da tradição refletida na conservação e acumulação histórica do conhecimento, característica marcante de Instituições Educacionais Confessionais. No entanto, há que se ter equilíbrio entre tradição e a inovação, uma deixando-se preencher pela outra, por vezes, esvaziando-se para dar espaço ao novo.

Em concordância com Carneiro (2001), Savater (2012) afirma que “a educação sempre é, em certo sentido, conservadora, pela simples razão de que é uma consequência do instinto de conservação, tanto coletivo quanto individual” (Savater, 2012: 138). Citando Hannah Arendt, o autor evoca as funções de preservação e proteção que o ato de conservar adquire no âmbito educacional. “Justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança, a educação deve ser conservadora” (Hannah Arendt, *apud* Savater, 2012: 138). E a autora complementa afirmando que a educação “deve proteger essa novidade e introduzi-la como um fermento novo num mundo já velho que, por mais revolucionários que possam ser seus atos, está, do ponto de vista da geração seguinte, superado e próximo da ruína” (Ibidem).

Entendemos que a tradição está contida de conservação e acumulação. Busca-se agora entender as diferenças ou aproximações entre os conceitos de reforma, mudança e inovação na prática educacional, na escola. De acordo com Oliveira & Courela (2013), inovação é uma prática institucionalmente situada, que engloba a decisão, os processos e a intervenção (Oliveira & Courela, 2013: 97).

As autoras afirmam que mudança e inovação são experiências pessoais que adquirem significado particular com a prática, já que esta deve atender aos interesses individuais e coletivos (Ibidem). Citando Fullan (2007), as autoras

esclarecem que, no ambiente escolar, a inovação agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e alteração de crenças por parte dos intervenientes” (Fullan, 2007 *apud* Oliveira & Courela, 2013: 97).

Podemos nos perguntar o que leva o homem a inovar. Bolívar (2012: 35) afirma que a inovação representa um desafio permanente por se tratar de um processo social, autônomo, diverso e imprevisível. Westera (2004: 503) cita Barnett (1994) e Walton (1985) para descrever o nível de exigência ao qual o homem contemporâneo está exposto:

Espera-se que os trabalhadores de hoje sejam proativos, empreendedores, responsáveis e autossuficientes. Além disso, eles devem trabalhar bem em equipe, ser flexíveis, capazes de aplicar e partilhar a sua experiência contribuindo para o alcance das metas comuns e apresentarem continuamente novos conhecimentos a novas formas de desenvolvimentos de processos.

Westera (2004: 503) citando Barnett (1994) e Walton (1985)

Tal configuração nos remete ao questionamento: Que contribuição a escola tem dado para a formação do indivíduo que enfrentará esse nível de exigência no mercado de trabalho?

No âmbito educacional, a inovação é a resposta que o homem dá para manter o seu protagonismo na construção do conhecimento. Essa resposta interfere e altera a realidade, criando novas maneiras de o homem transmitir e receber conhecimento e atribui novas configurações ao ambiente educacional, a escola. De acordo com Westera (2004: 501), a inovação na educação constitui um vasto e complexo campo de ação. Afeta os novos desenvolvimentos na pedagogia e na tecnologia e ocasiona mudanças no nível organizacional e humano, afetando conceitos como progresso, mudança, controle, funcionalidade, antecipação, etc.

Bolívar (2012) alerta para a complexidade contida em movimentos como mudanças, reformas e inovações no ambiente educacional, posto que afetam pessoas, estruturas e processos. São movimentos que

resultam de um processo vasto em que todos os intervenientes se envolvem em dinâmicas de trabalho que permitem a autorrenovação da escola e, quando se institucionalizam, chegam a fazer parte – então – de forma sustentável, da sua cultura organizacional.

(Bolívar, 2012: 15)

Nesse sentido, Fernandes (2000) corrobora a discussão ao afirmar que “se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda mudança introduz necessariamente inovação. A mudança pode, por vezes, significar apenas a recuperação de práticas do passado” (Fernandes, 2000: 48).

A inovação pedagógica, inevitavelmente, acarreta mudanças no modelo organizacional da escola e essas mudanças, por sua vez, afetam as práticas educativas num processo cíclico e fortemente inter-relacionado. Esse movimento traduz-se no estabelecimento de novos processos, métodos e abordagens compatíveis com a linguagem no nosso tempo. Todavia, há que se resguardar o propósito primordial da escola no decorrer de sua existência, o de promover a aprendizagem. “Só quando a escola se transforma numa unidade básica de mudança e de inovação, esta se repercutirá, sem dúvida, na aprendizagem e na educação dos alunos”, afirma Bolívar (2012: 19).

Citando Hargreaves & Fink (2008), Bolívar afirma que a escola deve ser um ambiente no qual a capacidade de produzir inovação é cultivada de modo a assegurar a sustentabilidade e o autodesenvolvimento humano e do ambiente educacional. “Se uma escola não cultiva a capacidade interna de desenvolvimento (mesmo quando tem os devidos apoios externos), o trabalho inovador será sempre um pouco marginalizado e insustentado no tempo” (Hargreaves & Fink, 2008, in: Bolívar, 2012: 21).

Outro ruído que pode haver no pensar a inovação na educação é a escolha da abordagem. De acordo com Westera (2004), há dois tipos de abordagem para a inovação educacional: substituição e transformação. O autor explica que a inovação através da substituição é um movimento simplificado, caracterizado por poucas etapas e implantação de “incrementos” nos processos. Já a abordagem transformacional propõe uma grande mudança, rupturas e descontinuidades com base em inovações tecnológicas, mudanças pedagógicas e organizacionais. Westera enfatiza que “Os adeptos dessa abordagem querem deixar para trás ideias profundamente enraizadas, ultrapassadas e ainda consideradas simples por muitos, mas que impedem a verdadeira inovação” (Westera, 2004: 508). O autor registra, entretanto, que nas escolas prevalece “a estratégia de substituição

instrumental, preservando padrões pedagógicos existentes. Nesse caso, a tecnologia é, portanto, considerada um mero complemento para o ensino convencional” (Ibidem).

Outro fator importante apontado por Westera (2004: 507) é a dimensão de valores associada ao uso da inovação tecnológica. “A noção simples de que a inovação implica progresso e isso leva a um mundo melhor, inconfundivelmente reflete os valores da nossa sociedade moderna.” Essa associação deturpada que impulsiona largos investimentos em tecnologia, nem sempre resulta em inovações educacionais propriamente eficazes.

Neste ponto, Westera recupera o papel primordial da educação frente ao caráter utilitário da tecnologia, e propõe:

A tecnologia deve estender seus valores para além da eficiência: a educação deve ser interessante, atraente, divertida, desafiadora, agradável, intrigante ou mesmo fatigante, dissuadindo e sendo útil em si mesma. Este não é um apelo por ineficiência, mas um apelo para que seus valores se harmonizem com as características do homem. Afinal, a educação desempenha um papel importante na realização de vida do indivíduo”

(Westera, 2004: 515)

Diante de todo esse contexto de novas configurações de valores, desapegos de saberes, necessidade de reconfiguração da educação, novos modelos de comunicação, entre outros tantos desafios impostos pela modernidade, pelas inovações e suas tecnologias, concluímos esta reflexão com a proposta de Bauman. Criar um caminho de diálogo entre a fé e a incerteza.

A questão é criar um diálogo entre fé e incerteza. Não estou falando de fé religiosa, já que não tenho nenhum credo, mas sobre fé em valores, fé na possibilidade de melhorar as relações humanas – fé no valor da fraternidade. Acho que esse tipo de fé não pode ser provado cientificamente porque nada garante que tal esforço venha a ser bem-sucedido...

(Bauman, 2013: 110)

2.3 – A Educação nos Documentos da Igreja Católica

Redes Educacionais Confessionais Católicas pertencem a congregações religiosas e têm seus estatutos regidos pelas diretrizes da Santa Sé. Portanto, suas

escolhas, posicionamentos, direcionamentos, projetos pedagógicos e de Pastoral devem considerar primordialmente as diretrizes eclesiais, antes mesmo das Constituições e Regas de cada Congregação.

Dada a importância que os documentos oficiais da Igreja Católica exercem sobre a configuração das Redes Educacionais Confessionais, tanto em Portugal quanto no Brasil, apresentaremos as referências sobre Educação e sobre a Escola Católica, constantes nos seguintes documentos: *Código de Direito Canônico* (1983), *Concílio Vaticano II* (1965) e o *Instrumentum Laboris: Os Jovens, a Fé e o Discernimento Vocacional* (2018).

Para assegurarmos o rigor das fontes, optamos por considerar as versões oficiais dos documentos em Língua Portuguesa, publicados no *site* oficial do Vaticano, sendo esta análise complementada pelas obras *Para Ler o Concílio Vaticano II*, de Darlei Zanon (2012) e *El Proyecto Educativo de Francisco* (2018), de Óscar A. Pérez Sayago (compilador) (2018). Ressaltamos que extraímos dos referidos documentos apenas as partes relevantes a este trabalho.

2.3.1 - A Educação no Código de Direito Canônico

O Código de Direito Canônico está organizado em 7 Livros, sendo o Livro III dedicado ao tema Da Função de Ensinar da Igreja. No referido Livro constam 5 Títulos, sendo o Título III dedicado ao tema Educação Católica. Comentaremos a seguir o conteúdo dos Artigos (Cân.) relativos aos temas aqui estudados.

O Cân. 793 atribui aos pais ou responsáveis a obrigação e o direito de educar seus filhos, estando contemplado nesta atribuição o poder de escolha da instituição que proverá o ensino, sendo considerada mais apropriada a educação católica. Este Artigo também assegura aos pais o direito de usufruírem da ajuda que a Sociedade Civil, por ventura, venha a oferecer para respaldar a Educação Católica dos seus filhos.

O Cân. 794 afirma que, de modo singular, a Igreja tem o dever e o direito de educar, por ser a instância a quem Deus confiou a missão de ajudar os homens a alcançar a plenitude da vida cristã. Este Artigo estabelece também o dever dos Pastores da Igreja de disporem de tudo para que todos os fiéis possam ter acesso à Educação Católica.

O Cân. 795 especifica as características da verdadeira educação, aos olhos da Igreja, estabelecendo que esta deve ter como objetivo primordial a formação integral da pessoa humana para o bem comum das sociedades, o desenvolvimento harmonioso das qualidades físicas, morais e intelectuais das crianças e jovens, visando que amadureçam, adquiram senso de responsabilidade, uso correto da liberdade, estando preparadas para participar ativamente da vida em sociedade.

Ainda no Livro III, no Capítulo I - Das Escolas, o **Cân. 796** determina que os fiéis tenham apreço pelas escolas pois estas constituem o principal auxílio para os pais no desempenho da função de educar. Ressalta também que os pais devem cooperar com os professores assim como os professores com os pais, assegurando um relacionamento colaborativo.

O Cân. 797 assegura a liberdade dos pais na escolha da escola dos filhos e sugere que os fiéis mostrem-se solícitos em relação ao reconhecimento desta liberdade pela sociedade civil.

O Cân. 798 estabelece que os pais confiem os filhos às escolas em que se ministre a educação católica e, se não puderem assegurá-la desta forma, têm a obrigação de provê-la fora da escola.

O Cân. 799 pede que os fiéis se esforcem para que na sociedade civil as leis que orientam a formação da juventude incluam também a educação religiosa e moral nas próprias escolas, de acordo com a consciência dos pais.

O Cân. 800 determina que a Igreja tem o direito de fundar e dirigir escolas de qualquer disciplina, gênero e grau e que os fiéis devem fomentar e cooperar com a fundação e manutenção das mesmas, de acordo com suas possibilidades.

O Cân. 801 dirige-se aos Institutos Religioso que têm a educação como missão, determinando que esforcem-se em sua missão de dedicar-se a educação católica por meio de suas escolas, fundadas com o consentimento do Bispo diocesano.

O Cân. 802 determina que, caso não haja escolas cristãs, o Bispo diocesano deve procurar que sejam fundadas, assegurando também a fundação de escolas profissionais e técnicas e que atendam a demandas de necessidades especiais.

O Cân. 803 define que uma escola católica é aquela dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica eclesiástica pública, ou que a autoridade eclesiástica reconhece por meio de documento por escrito. Estabelece também que na escola católica a instrução e a educação se baseiem na doutrina católica e que os professores devem primar pela doutrina e pela integridade de vida. Por fim, determina que nenhuma escola, mesmo que de fato católica, seja identificada como escola católica em seu nome, sem o consentimento da autoridade eclesiástica competente.

O Cân. 804 determina que todo modelo de educação que se intitule católica, seja nas escolas, seja em qualquer outro ambiente, mesmo que nos meios de comunicação, está sujeita à autoridade da Igreja, competindo à Conferência Episcopal estabelecer as normas gerais e ao Bispo diocesano a autorização, regulamentação e o acompanhamento. A instância episcopal participa também da escolha dos professores para assegurar que estes, mesmo não católicos, estejam alinhados com a doutrina, pela coerência com a vida cristã, além das qualidades pedagógicas.

O Cân. 805 atribui ao Ordinário local o direito de nomear, aprovar, remover ou exigir que sejam removidos os professores de religião da sua diocese, por motivos religiosos ou por alguma manifestação da comunidade.

O Cân. 806 atribui ao Bispo diocesano o direito de vigiar e visitar as escolas católicas situadas em seu território, mesmo as fundadas ou dirigidas por Institutos Religiosos, sendo que compete-lhe também promulgar prescrições relativas ao

funcionamento das escolas, respeitando a autonomia dos Institutos na gestão do regime interno das escolas. Acrescenta-se a solicitação de que os Diretores das escolas católicas assegurem, sob a vigilância do Ordinário da região, que a qualidade acadêmica e científica do ensino seja notável, tanto quanto as outras escolas.

2.3.2 - A Educação no Concílio Vaticano II⁸

O Concílio Vaticano II resultou na elaboração de 16 documentos, organizados da seguinte forma: quatro Constituições, nove Decretos e três Declarações. O documento que apresenta os princípios fundamentais sobre a educação cristã é a Declaração *Gravissimum Educationis* GE - Sobre a Educação Cristã (1965).⁹

De acordo com Zanon (2012: 51,52), a Declaração *Gravissimum Educationis* (GE), inicialmente dirigida apenas às escolas católicas, acabou abrangendo a Universidade e tendo um caráter muito mais aberto. É o documento no qual o Vaticano II reconhece a importância da educação cristã em todos os tempos e sociedades estabelece os seus fundamentos e diretrizes e aponta a quem compete assegurá-la e com que meios. Zanon argumenta que um dos grandes méritos do documento é a abordagem. De acordo com o autor, a *Gravissimum Educationis* entende o ato de educar como um processo construído de dentro para fora do indivíduo “cultivando o dom da fé, solidificando os valores evangélicos, fortalecendo o processo de humanização e personalização, promovendo a felicidade e a realização pessoal” (Ibidem).

⁸ O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII e celebrado sobre o seu pontificado e o do Papa VI entre 1962 e 1965, ao longo de quatro sessões. Foi o concílio ecumênico mais representativo dos 21 da história da Igreja, com a participação de mais de dois mil Bispos do mundo. Por vontade expressa de João XXIII, foi um concílio pastoral dedicado à atualização da doutrina da Igreja face à sociedade contemporânea. Disponível em: https://www.snpcultura.org/concilio_vaticano_ii_origem_e_documentos.html). Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

⁹ Concílio Vaticano II – Declaração *Gravissimum Educationis* GE - Sobre a Educação Cristã (1965) (conforme site oficial do Vaticano; Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html). Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

A Declaração está organizada em 12 temas: A Importância e Atualidade, Direito Universal à Educação, Natureza e fim da Educação Cristã, comentados a seguir. Os temas Faculdades e Universidades Católicas e Faculdades de Ciências Sagradas, GE nº 10 e GE nº 11 respectivamente, não serão tratados neste estudo.

Proêmio - Importância e atualidade

Enfatiza a urgência de educar crianças e jovens e inclui também a educação continuada de adultos, entendendo que “os homens, mais plenamente conscientes da própria dignidade e do próprio dever, anseiam por tomar parte cada vez mais ativamente na vida social, sobretudo, na vida econômica e política”.¹⁰ Chama a atenção a referência que o documento lavrado em 1965 faz aos “os admiráveis progressos da técnica e da investigação científica e os novos meios de comunicação social”, podendo estes serem traduzidos para a atualidade como tecnologia e comunicação nas redes sociais. O documento considera que tais progressos 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”.¹¹

Por fim, o documento evoca a responsabilidade da Igreja ao afirmar que a Instituição tem a sua parte no progresso e ampliação da educação por dever “realizar o mandato recebido do seu fundador, de anunciar o mistério da salvação a todos os homens e de tudo restaurar em Cristo, deve cuidar de toda a vida do homem, mesmo da terrena enquanto está relacionada com a vocação celeste.”¹²

GE nº 1 – Direito universal à educação

Conforme Zanon (2012: 52), a GE nº 1 é uma confirmação da Declaração dos Direitos Humanos, estabelecida pela ONU em 1948 (art. 26.º, n. 1), reafirmado pelo Pacto Internacional sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais de 1966 (art. 13.º, n.º 1) e pela Constituição da República Portuguesa (art.

¹⁰ Gravissimum Educationis (GE, Proêmio)

¹¹ (Ibidem)

¹² (Ibidem)

36.º, n.º 5; 43, n.º 2; 67; 68, n.º 1; 73 e 74). Reforça o direito inalienável à educação como meio a favorecer a verdadeira unidade e paz na terra. Estabelece que educação deve ajudar crianças e adolescentes no desenvolvimento não apenas das suas qualidades físicas, morais e intelectuais, mas na aquisição gradual da responsabilidade pela própria vida e que, uma vez inseridos na diversidade de agrupamentos da comunidade humana, “se abram ao diálogo com os outros e se esforcem de boa vontade por cooperar no bem comum.”¹³ Recomenda “uma educação sexual positiva e prudente, à medida que vão crescendo”.¹⁴ Por fim, declara que é direito das crianças e adolescentes serem estimulados a conhecer, estimar e abraçar pessoalmente os valores morais e a conhecer e amar a Deus.

GE nº 2 – Natureza e fim da educação cristã

A GE nº 2 referencia o direito à educação aos reconhecidamente cristãos pelo batismo, ou seja, o direito dos cristãos à educação cristã. Nesse sentido, às determinações lavradas no GE nº 1 são acrescidas as especificidades da fé. Considera que a educação cristã deve fazer com que os batizados se tornem mais conscientes de sua fé e aprendam, por meio da liturgia, “a adorar Deus Pai em espírito e verdade (cfr. *Jô.* 4,23), disponham-se a levar a própria vida segundo o homem novo em justiça e santidade de verdade (*EL* 4, 22-24); e assim se aproximem do homem perfeito, da idade plena de Cristo (cfr. *Ef.* 4,13)”.¹⁵

GE nº 3 – Os educadores: pais, sociedade civil e Igreja

A ordem em que aparecem as instâncias constantes na GE nº 3, referindo-se a educadores, já sinaliza o chamado ao importante ao papel da família na educação cristã. Consta no documento que os pais “têm uma gravíssima obrigação de educar a prole e, por isso, devem ser reconhecidos como seus primeiros e principais educadores”.¹⁶ Ao afirmar que “esta função educativa é de tanto peso que, onde não existir, dificilmente poderá ser suprida”¹⁷, a Igreja exime-se da

¹³ *Gravissimum Educationis* (GE, nº1)

¹⁴ (*Ibidem*)

¹⁵ *Gravissimum Educationis* (GE, nº2)

¹⁶ *Gravissimum Educationis* (GE, nº3)

¹⁷ (*Ibidem*)

responsabilidade de ser a primeira instância a assegurar a educação de crianças e jovens, nomeando a família como “a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade”.¹⁸ E sacramenta: “Caíam, portanto, os pais na conta da importância da família verdadeiramente cristã na vida e progresso do próprio Povo de Deus”.¹⁹ Todavia, a Igreja não relega a família ao abandono nesta importante missão. A segunda instância citada no documento como educadora é a sociedade civil, que deve “promover de vários modos a educação da juventude: defender os deveres e direitos dos pais e de outros que colaboram na educação e auxiliá-los”.²⁰ Por fim, a Igreja coloca-se de modo particular no dever de educar por ser reconhecida como uma sociedade humana capaz de fazê-lo, pela sua missão de “anunciar a todos os homens o caminho da salvação, de comunicar aos crentes a vida de Cristo e ajudá-los, com a sua contínua solicitude, a conseguir a plenitude desta vida”²¹ e ainda a “colaborar com todos os povos na promoção da perfeição integral da pessoa humana, no bem da sociedade terrestre e na edificação dum mundo configurado mais humanamente.”²²

GE nº 4 – Meios da Igreja para a educação cristã

A Igreja declara empenho e preocupação em desempenhar o seu papel educativo em todos os meios, sobretudo os que lhe pertencem, sendo o primeiro a catequese “que ilumina e fortalece a fé, alimenta a vida segundo o espírito de Cristo, leva a uma participação consciente e ativa no mistério de Cristo e impele à ação apostólica”.²³ Declara também a sua atuação nos meios de comunicação social, organizações culturais, desportivas e, primordialmente, a escola.

GE nº 5 – Importância das escolas

Destaca-se no documento a importância da escola, reconhecida como o ambiente no qual, além de assegurar todas as dimensões do desenvolvimento intelectual, desenvolve capacidades específicas como a de julgar com justiça,

¹⁸ (Ibidem)

¹⁹ (Ibidem)

²⁰ (Ibidem)

²¹ (Ibidem)

²² (Ibidem)

²³ *Gravissimum Educationis* (GE, nº4)

valorizar o legado cultural de gerações passadas, promover o sentido dos valores, entre outros aspectos citados. Constitui-se, pois, num espaço de múltiplos atores “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”.²⁴ Podendo tal configuração ser entendida hoje como “comunidade educativa”.

GE nº 6 – Obrigações e direitos dos pais

O documento resguarda a liberdade de os pais poderem escolher a escola para seus filhos de acordo com a sua consciência, e faz o pleito para o Estado proteger este direito e conceder subsídios públicos, segundo a justiça distributiva, para viabilizar a escolha dos pais. O documento faz também uma exortação aos fiéis para que estes colaborem espontaneamente com a escola, podendo ser de várias formas: com a organização dos estudos, métodos de educação, formação de professores e "sobretudo mediante associações dos pais, todo o trabalho da escola e em particular a educação moral que na escola deve ser ministrada".²⁵

GE nº 7 – Solicitude pelos alunos das escolas não católicas

A Igreja reconhece o dever de cuidar da educação moral e religiosa de todos os seus fiéis e, com especial zelo e afeto, auxiliar na educação dos que não são formados em escolas católicas, dentre outras formas, “pelo ministério dos sacerdotes e dos leigos que lhes ensinam a doutrina da salvação, adaptada à idade e condição, e os auxiliam espiritualmente com iniciativas oportunas segundo as circunstâncias”.²⁶

GE nº 8 – Escolas católicas: importância. Direito da igreja

O documento ressalta que a escola católica deve buscar, não menos que as demais instituições, a formação cultural e humana das crianças e jovens. Todavia, ela deve congrega também outras características que a diferem das outras

²⁴ *Gravissimum Educationis* (GE, nº5)

²⁵ *Gravissimum Educationis* (GE, nº6)

²⁶ *Gravissimum Educationis* (GE, nº7)

escolas. A começar pelo ambiente, que deve ser visivelmente animado pelo Espírito evangélico e de caridade. Deve conduzir “toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem”.²⁷ Ao mesmo tempo em que está aberta ao progresso do seu tempo, deve preparar os alunos para servirem à extensão do Reino de Deus, para que, “pelo exercício duma vida exemplar e apostólica, se tornem como que o fermento salutar da comunidade humana”.²⁸ A Igreja reconhece a importância da escola católica no acúmulo de tantas funções. Ajudar na missão do Povo de Deus e servir de ponte no diálogo com a comunidade. Por todos esses argumentos, a Igreja confere-se o direito de “livremente fundar e dirigir escolas de qualquer espécie e grau, recordando que o exercício de tal direito muito pode concorrer para a liberdade de consciência e defesa dos direitos dos pais, bem como para o progresso da própria cultura”.²⁹ Por fim, o documento contempla o importante papel dos professores na realização da missão das escolas católicas, rogando-lhes que estejam preparados para a peculiar missão, detenham conhecimento da ciência profana ou religiosa, eduquem de acordo com os atributos da atualidade, estejam em comunhão com seus pares e com os educandos pela prática da caridade e que “imbuídos de espírito apostólico, deem testemunho de Cristo, mestre único, quer com a vida quer com a doutrina”.³⁰ Acrescenta-se ainda o pedido que colaborem com os pais durante a vida escolar dos alunos e que ainda depois “continuem a acompanhá-los com o conselho, a amizade e com a organização de associações peculiares imbuídas de verdadeiro espírito eclesial”.³¹

Diante de tal exortação, o Concílio declara o ministério dos professores como um apostolado e um importante serviço prestado à sociedade. Inclui-se neste ponto um apelo aos pais católicos para “confiarem os seus filhos, quando e onde puderem

²⁷ *Gravissimum Educationis* (GE, n°8)

²⁸ (Ibidem)

²⁹ (Ibidem)

³⁰ (Ibidem)

³¹ (Ibidem)

às escolas católicas, de as sustentarem segundo as suas forças e de colaborarem com elas para bem dos próprios filhos”.³²

GE nº 9 – Diversas espécies de escolas católicas

Neste ponto o documento ressalta a necessidade de que todas as escolas católicas enquadrem-se nesse modelo para de fato serem assim reconhecidas, considerando neste âmbito a igual necessidade de se adaptarem à distintas realidades e contextos, posto que “a Igreja estima profundamente também as escolas católicas que, sobretudo nos territórios das novas cristandades, são frequentadas por alunos não católicos”.³³ O documento incentiva a fundação e organização de escolas católicas de diferentes portes, pequenas e médias, de diferentes naturezas, escolas profissionais e técnicas, destinadas à educação de adultos, à unidades sociais e “escolas em que os professores são preparados em função quer da formação religiosa quer das demais formas de educação”.³⁴ Por fim, o Concílio faz um apelo para que Pastores e fiéis estejam empenhados em ajudar as escolas católicas na realização da sua missão, em especial “remediando as necessidades daqueles que são pobres de bens temporais ou privados do auxílio e do afecto da família ou desprovidos do dom da fé”.³⁵

GE nº 12 – A coordenação das escolas católicas

Neste ponto, o documento contempla a preocupação com a formação e competência da liderança educacional nas escolas católicas, ao propor que “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”.³⁶ O apelo estende-se às Universidades e Faculdades, propondo-lhes um empenho colaborativo entre si para a formação dos educadores, por meio da promoção de “congressos internacionais, distribuindo entre si o trabalho de investigação científica, comunicando umas às

³² *Gravissimum Educationis* (GE, nº8).

³³ *Gravissimum Educationis* (GE, nº9)

³⁴ (*Ibidem*)

³⁵ (*Ibidem*)

³⁶ *Gravissimum Educationis* (GE, nº12)

outras as próprias descobertas, permutando temporariamente os professores, e promovendo tudo quanto favoreça uma maior ajuda mútua”.³⁷

Conclusão: exortação aos educadores e alunos

O Concílio conclui a *Gravissimum Educationis* com uma exortação de gratidão aos educadores, jovens, sacerdotes, religiosos e leigos engajados na missão de prover a educação católica em todo e qualquer âmbito e roga que perseverem esforçando-se em encher os alunos do espírito de Cristo “na arte pedagógica e no estudo das ciências que não só promovam a renovação interna da Igreja como também conservem e aumentem a sua presença benéfica no mundo hodierno, sobretudo no intelectual”.³⁸

2.3.3 – O Projeto Educativo do Papa Francisco

O atual Pontífice, Papa Francisco, de maneira recorrente tem dirigido seus discursos e demonstrado a sua preocupação com a educação das crianças e jovens, em especial a educação católica. Tem se dirigido tanto às congregações quanto aos próprios jovens dando conselhos, promovendo diálogos, interações, e buscando o engajamento de todos aqueles que têm a educação como missão.

Em novembro de 2018 a Confederação Interamericana de Educação Católica publicou a obra *El Proyecto Educativo de Francisco*, organizada por Óscar Armando Pérez Sayago (2018). Ela reúne os principais discursos do Papa Francisco direcionados aos jovens e educadores e outros dois importantes documentos. O *Educar para o Humanismo Solidário* (2017) e o *Instrumentum Laboris: Os Jovens, a Fé e o Discernimento Vocacional* (2018).

A obra, que contempla 20 documentos – sendo 18 discursos e duas publicações –, apresenta os textos na íntegra apenas destacando algumas citações do Papa. Em se tratando da autoria, os documentos proferidos pelo Pontífice em

³⁷ *Gravissimum Educationis* (GE, nº12)

³⁸ *Gravissimum Educationis* (GE, Conclusão)

ocasiões de diálogo com crianças e jovens e educadores acabam por se tornar diretrizes para o mundo da Educação Confessional Católica. Sendo, desta forma, relevantes para este estudo.

Por esse motivo, optamos por compor uma tabela com as principais citações constantes nesses discursos e comentar os temas do *Instrumentum Laboris: Os Jovens, a Fé e o Discernimento Vocacional* (2018). Nos discursos, respeitamos a curadoria de conteúdos de Sayago (org.) (2018), restringimos o estudo aos documentos nela constados e resguardamo-nos o direito de incluir outras citações do Papa Francisco, além dos já destacados na obra do autor, quando considerado oportuno para o presente estudo.

Discursos do Papa Francisco ao Mundo da Educação

DOCUMENTO	TEMAS – CITAÇÕES DO PAPA FRANCISCO
Discurso aos Estudantes das Escolas dos Jesuítas na Itália e na Albânia: 7/06/2013. Vaticano (2013)	Educar em equilíbrio entre a zona de segurança e a zona de risco: “Na educação, há um equilíbrio a respeitar, há que equilibrar bem os passos: um passo firme na zona de segurança, mas o outro entrando na área de risco. E quando este risco se torna segurança, o passo seguinte procura outra zona de risco. Não é possível educar permanecendo só na área de segurança. Isto é impedir a personalidade de crescer. Mas também não se pode educar apenas na zona de risco: é demasiado perigoso. Importante este equilíbrio dos passos... fixai-o bem.” “Penso que isto seja precisamente a nossa espiritualidade: partir, sair, sair sempre para anunciar Jesus Cristo, e não ficar de algum modo fechados nas nossas estruturas, muitas vezes estruturas caducas.” “Aquilo que está em crise é o valor da pessoa humana, e nós devemos defender a pessoa humana.”
Discurso do Papa Francisco aos estudantes e aos professores do Colégio Japonês Seibu Gakuen Bunri Junior High School de Saitama – Tóquio. Pátio de São Dâmaso: 21/08/2013. Vaticano (2013a)	Educar na cultura do diálogo e do encontro: “O diálogo é muito importante para a nossa maturidade, pois no confronto com o outro, com as demais culturas, inclusive no confronto sadio com as outras religiões, nós crescemos: crescemos e amadurecemos.”

Discurso do Papa no Encontro com o Mundo da Cultura. Aula Magna da Pontifícia Faculdade de Teologia de Cerdeña. Cagliari. 22/09/2013. Vaticano (2013b).	Educar na cultura do discernimento, proximidade e solidariedade: “Encontramos um sentimento análogo também na nossa actual situação: o desengano, a desilusão, por causa de uma crise económico-financeira, mas também ecológica, educativa, moral, humana. Trata-se de uma crise que diz respeito ao presente e ao futuro histórico, existencial do homem nesta nossa civilização ocidental, e que depois acaba por concernir o mundo inteiro.” “A crise pode tornar-se um momento de purificação e de reconsideração dos nossos modelos económico-sociais e de um certo conceito do progresso que alimentou ilusões, para recuperar o humano em todas as suas dimensões.” “Esta é uma proposta: cultura da proximidade. O isolamento e o fechamento em si mesmo ou nos próprios interesses nunca são o caminho para voltar a dar esperança e realizar uma renovação, mas é a proximidade, a cultura do encontro.”
Discurso do Santo Padre Francisco aos Participantes da Plenária da Congregação para a Educação Católica. Sala Clementina. 13/02/2014. Vaticano (2014).	Educar para o desenvolvimento integral da pessoa: “As profundas transformações que levaram à propagação cada vez mais vasta de sociedades multiculturais exigem de quantos trabalham nos campos escolar e universitário, o compromisso em itinerários educativos de confronto e de diálogo, com uma fidelidade intrépida e inovadora, que saiba levar a identidade católica ao encontro das diversas «almas» da sociedade multicultural.” “Os jovens têm necessidade de qualidade do ensino e igualmente de valores, não apenas enunciados, mas testemunhados. A coerência é um factor indispensável na educação dos jovens. Coerência! Não se consegue fazer crescer, não se pode educar, sem coerência: coerência e testemunho.”
Discurso do Santo Padre Francisco ao Mundo da Escola Italiana. Roma. 10/05/14. Vaticano (2014a).	Educar para aprender a aprender: “Pois, se um professor não está aberto para aprender, não é um bom professor, e nem sequer é interessante; os jovens compreendem, «farejam», e são atraídos pelos professores que têm um pensamento aberto, «incompleto», que procuram «um mais», e assim contagiam os estudantes com esta atitude. Eis um dos motivos pelos quais eu amo a escola.” “A família e a escola nunca devem estar contrapostas! São complementares, e por conseguinte é importante que colaborem, no respeito recíproco.” “Na escola não só aprendemos conhecimentos, conteúdos, mas aprendemos também hábitos, valores. Educa-se para conhecer muitas coisas, ou seja, muitos conteúdos importantes, para ter determinados hábitos e até para assumir os valores.”

Discurso do Santo Padre Francisco aos Participantes do Encontro Mundial dos Diretores de Scholas Occurrentes.³⁹ 04/09/14. Vaticano (2014b).	Educar para recompor o pacto educativo: “Aquele cultura do encontro, que é o desafio. Hoje já ninguém duvida que o mundo está em guerra. E ninguém duvida, naturalmente, que o mundo está em desacordo. Portanto, é necessário propor de qualquer forma uma cultura do encontro.” “Quebrou-se o pacto educativo. Já não estão todos juntos para o jovem. E assim falamos também da sociedade. Ou seja, recompor o pacto educativo, recompor aquela aldeia para educar as crianças. Não podemos deixá-las sozinhas” “É muito importante fortalecer os laços: vínculos sociais, familiares e pessoais. Todos, mas sobretudo as crianças e os jovens, precisam de um contexto adequado, de um habitat realmente humano, onde se verifiquem as condições para o seu desenvolvimento pessoal harmonioso e para a sua inserção no habitat maior da sociedade.” “É muito importante o compromisso para criar uma «rede» ampla e laços fortes realmente humanos, que apoie as crianças, que as abra de forma serena e confiante à realidade, que seja um autêntico lugar de encontro, em que o verdadeiro, o bom e o belo possam encontrar uma justa harmonia.”
Discurso do Papa Francisco por ocasião do IV Congresso Mundial de “Scholas Occurrentes”. 05/02/2015. Vaticano (2015)	Educar para alcançar a harmonia: “Me preocupa muito é alcançar a harmonia, que não significa simplesmente ceder a compromissos, acordos e entendimentos parciais. De certa forma, a harmonia quer dizer criar compreensão das diferenças, aceitá-las, valorizá-las e permitir que elas entrem em sintonia, que não se fragmentem.” “É preciso procurar em cada um de nós, nos nossos povos, a beleza que nos funda, com a nossa arte, com a nossa música, com a nossa pintura, com a nossa escultura, com a nossa literatura. A beleza! É preciso educar para a beleza, porque harmonia significa beleza, e não conseguiremos alcançar a harmonia do sistema educacional, se não tivermos esta percepção da beleza.”
Discurso do Papa Francisco aos Membros da União Católica Italiana de Professores, Dirigentes, Educadores e Formadores (UCIIM), 14/03/15. Vaticano (2015a)	Educar nas relações de acolhida e benevolência: “Ensinar é um trabalho muito bonito. É uma lástima que os professores sejam mal pagos. Porque não se trata apenas do tempo que dedicam à escola; além disso, devem preparar-se,

³⁹ A Fundação Scholas Occurrentes, organização internacional criada pelo Papa Francisco em 13 de agosto de 2013, está presente em 190 países e é atualmente o maior movimento estudantil a nível mundial. Tem como objetivo fundamental a promoção da cultura da paz e do encontro e compreende escolas e redes educacionais pertencentes a todas as confissões religiosas e leigas, tanto pública quanto privadas. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-05/papa-scholas-occurrentes-encontro-sonhem-grande.html>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

	devem pensar em cada um dos seus alunos: como se pode ajudá-los a ir em frente? É uma injustiça.” “Sem dúvida, a escola é feita de uma educação válida e qualificada, mas também de relacionamentos humanos que, da nossa parte, são relações de acolhimento e de benevolência, que devemos reservar a todos indistintamente. Aliás, o dever de um bom professor – sobretudo de um professor cristão – consiste em amar com maior intensidade os seus alunos mais difíceis, mais frágeis, mais desfavorecidos.”
Discurso do Santo Padre no Encontro com o Mundo da Escola e Universidade. Pontifícia Universidade Católica do Equador. 07/07/2015. Vaticano (2015b)	Educar para cultivar e cuidar: “O Senhor sempre foi “plástico” no modo de ensinar, de forma que todos pudessem entender. Jesus não procura «doutorear»; pelo contrário, quer chegar ao coração do homem, à sua inteligência, à sua vida e para que esta dê fruto.” “Deus sussurra ao homem este convite: cultivar e cuidar. Não se limita a conceder-lhe a vida; dá-lhe a terra, a criação. Não só lhe dá uma companheira e infinitas possibilidades; mas faz-lhe também um convite, dá-lhe uma missão. Convida-o a participar na sua obra criadora, dizendo: cultiva! Dou-te as sementes, dou-te a terra, a água, o sol; dou-te as tuas mãos e as dos teus irmãos. Aqui o tens; também é teu. É um presente, é um dom, é uma oferta. Não é algo de adquirido, não é algo comprado; mas antecede-nos e ficará depois de nós.” “Os nossos centros educativos são uma sementeira, uma possibilidade, terra fértil para cuidar, estimular e proteger. Terra fértil, sedenta de vida.” “As comunidades educativas têm um papel fundamental, um papel essencial na construção da cidadania e da cultura. Cuidado, não basta realizar análises, descrições da realidade; é necessário gerar as áreas, espaços de verdadeira pesquisa, debates que gerem alternativas para as problemáticas especialmente de hoje. Como é necessário ir ao concreto!” “As iniciativas individuais são sempre boas e fundamentais, mas é-nos pedido para dar um passo mais: animar-nos a olhar a realidade organicamente e não de forma fragmentária; a fazer perguntas que nos envolvam a todos, uma vez que «tudo está interligado» (LS 138). Não existe direito à exclusão.”
Discurso do Santo Padre por ocasião da Visita à Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos e encontro com crianças e famílias de imigrantes. Nova Iorque. 25/09/2015. Vaticano (2015c)	Educar é construir uma grande família: “Como é belo poder sentir a escola, os lugares de reunião, como uma segunda casa. E isso é importante não só para vós, mas também para as vossas famílias. Desta forma, a escola torna-se uma grande família para todos, onde juntamente com as nossas mães, pais, avós, educadores, professores e companheiros aprendemos a ajudar-nos, a partilhar o que há de bom em cada um, a dar o melhor de nós mesmos, a

	trabalhar em grupo, a jogar em grupo, o que é tão importante, e a perseverar nos nossos objectivos.” “Todos vós que estais aqui, adultos e crianças, tendes o direito de sonhar, e muito me alegro por poderdes encontrar, seja na escola, seja aqui, nos vossos amigos, nos vossos professores, em todos os que se aproximam para ajudar, o apoio necessário para o fazer. Onde há sonhos, onde há alegria, aí sempre está Jesus. Sempre.”
Discurso do Papa Francisco aos Participantes do Congresso Mundial Promovido Pela Educação Católica com tema: Educar Hoje e Amanhã. Uma Paixão que se Renova. 21/11/15. Vaticano (2015d)	Educar hoje e amanhã, uma paixão que se renova: “Não se pode falar de educação católica sem falar de humanidade, porque a identidade católica é precisamente Deus que se fez homem. Ir em frente nas atitudes, nos valores humanos, plenos, abre a porta à semente cristã. Depois vem a fé.” “Educar cristãmente não é só fazer uma catequese: esta é uma parte. Não é só fazer proselitismo – nunca façais proselitismo nas escolas, nunca! – Educar cristãmente é levar por diante os jovens, as crianças nos valores humanos em todas as realidades, e uma destas realidades é a transcendência.” “A educação deve mover-se nestes três caminhos. Ensinar a pensar, ajudar a ouvir bem e acompanhar no fazer, ou seja, que as três linguagens estejam em harmonia.” “Um grande educador brasileiro – há aqui brasileiros? – um dos vossos dizia que na escola – na escola formal – se devia evitar cair apenas num ensino de conceitos. A verdadeira escola deve ensinar conceitos, hábitos e valores; e quando uma escola não é capaz de fazer isto, esta escola é selectiva e exclusiva e para poucos.” “O desafio – e eu encorajo-vos – é ir lá (as periferias) para os fazer crescer em humanidade, em inteligência, em valores, em hábitos, para que possam ir em frente e levar aos outros experiências que não conhecem.”
Discurso do Papa Francisco à Associação de Pais de Família das Escolas Católicas da Itália (AGESC). 05/12/2015. Vaticano (2015e)	Educar nos mais autênticos valores humanos e cristãos: “Tendes o direito de exigir uma educação conveniente para os vossos filhos, uma educação integral e aberta aos valores humanos e cristãos mais autênticos. No entanto, deveis também fazer com que a escola permaneça à altura da tarefa educacional que lhe foi confiada, de modo particular quando a educação que ela propõe se expressa como «católica».” “Nunca sacrifiqueis os valores humanos e cristãos dos quais sois testemunhas na família, na escola e na sociedade. Oferecei generosamente a vossa contribuição para que a escola católica jamais se torne um «expediente», nem uma alternativa insignificante entre as várias instituições formativas.”

Discurso do Papa Francisco à Associação Italiana de Professores Católicos. 05/01/2018. Vaticano (2018)	Educar para fazer parte de associações: “Não tenhais medo das diferenças e nem sequer dos conflitos, que geralmente, existem nas associações laicais; é normal que os haja, é normal! Não os escondais, mas enfrentai-os com estilo evangélico, na busca do verdadeiro bem da associação, considerado com base nos princípios estatutários.”
Discurso do Papa Francisco aos Membros da Fundação “Gravissimum Educationis”. 25/06/2018. Vaticano (2018a)	Educar para criar Redes: “Criar rede significa unir as instituições escolares e universitárias a fim de potencializar a iniciativa educativa e de pesquisa, enriquecendo-se com os pontos de força de cada uma, para ser mais eficazes a nível intelectual e cultural.” “Criar rede significa também unir os saberes, as ciências e as disciplinas, para enfrentar os desafios complexos com a inter e transdisciplinaridade, como mencionado na <i>Veritatis gaudium</i> (cf. n. 4c).” “Criar rede significa proporcionar lugares de encontro e diálogo no âmbito das instituições educativas e promovê-los externamente, com cidadãos provenientes de outras culturas, tradições, religiões diferentes, a fim de que o humanismo cristão contemple a condição universal da humanidade de hoje.” “Criar rede significa inclusive fazer da escola uma comunidade educadora na qual professores e estudantes não estejam ligados apenas por um plano didático, mas por um programa de vida e experiência, capaz de educar para a reciprocidade entre gerações diversas. E isto é muito importante para não perder as raízes.” “Devemos dar uma alma ao mundo global, através de uma formação intelectual e moral que saiba favorecer as realidades boas que a globalização traz e corrigir as negativas.”

2.3.4 - *Instrumentum Laboris*: Os Jovens, a Fé e o Discernimento Vocacional

O *Instrumentum Laboris* é o resultado do Sínodo dos Bispos 2018, dedicado ao tema da Juventude. Trata-se de um documento muito abrangente que contempla o jovem em todas as suas dimensões. Um dos grandes méritos do Sínodo foi a participação ativa dos jovens do mundo todo. De acordo com o Cardeal Lorenzo Baldisseri, Secretário-geral do Sínodo dos Bispos, na apresentação do documento,

participaram do processo cerca de trezentos jovens provenientes dos cinco continentes, bem como de outros quinze mil jovens por meio das redes sociais. Afirmam ainda que o evento, expressão do desejo da Igreja de pôr-se à escuta de todos os jovens, sem exclusão alguma, alcançou uma considerável ressonância.

Este estudo não tem a pretensão de analisar todas as partes que compõem o documento; destacaremos apenas os temas que dialogam com o objeto desta investigação.

De acordo com o relato de Paolo Ondarza e Isabella Piro, do periódico *Vatican News*, o *Instrumentum Laboris* é o documento que olha para o contexto em que vivem os jovens, destacando os pontos de força e desafios. Entre esses pontos, ressaltamos os que abarcam a temática do nosso estudo: O papel das famílias (11, 12), As relações inter-geracionais (14, 15), A música e as outras formas de expressão artística (36, 37, 38), O mundo do desporto (39, 40), As várias formas de discriminação (48), Doença, sofrimento e exclusão (49, 50), O corpo, a afetividade e a sexualidade (52, 53), Novos paradigmas cognitivos e busca da verdade (54, 55, 56), Os efeitos antropológicos do mundo digital (57, 58), O acompanhamento escolar e universitário (146), A exigência de um olhar e de uma formação integral (147, 148), A especificidade e a riqueza das escolas e universidades católicas (149, 150, 151), Aprender a habitar o mundo digital (160, 161) A amizade e o acompanhamento entre coetâneos (165), Proximidade e apoio na dificuldade e na marginalização - Deficiência e doença (166), Dependências e outras fragilidades (167), Perante a morte (171), O cuidado pastoral para as jovens gerações (179, 180), A família, sujeito privilegiado da educação (181, 182), O protagonismo juvenil (199), A contribuição da vida consagrada (201, 202), Redes e colaborações a nível civil, social e religioso (204).

Trata-se em sua completude de um documento de grande importância para todos os agentes da educação, incluindo a família e toda a comunidade escolar. Todos os temas apresentam uma abordagem bastante contemporânea num tom de grande autenticidade, em grande parte pelo protagonismo dos próprios jovens na elaboração do documento.

3 – A EDUCAÇÃO CONFESSIONAL – HISTÓRIA E ATUALIDADE

3.1 – A História da Educação Confessional

Embora o termo e conceitos sejam relativamente recentes, a Educação Confessional não surge a partir da atuação desta ou daquela instituição religiosa dedicada à educação na modernidade. De acordo com relevantes estudos sobre a História da Educação, a relação com o transcendente, a religiosidade, a espiritualidade e a fé estão profundamente arraigadas na história da humanidade e no que se entende hoje por Educação. Conforme Monteiro, “a educação tem um passado muito mais rico do que a relativa uniformidade das suas estruturas atuais poderia levar a pensar” (Monteiro, 2005: 7).

Com o objetivo de apresentar uma visão histórica, protagonizada pelos grandes líderes religiosos, pensadores e filósofos laicos que foram de grande inspiração para religiosos que deixaram a sua marca na História da Educação, buscamos evidenciar a configuração da confessionalidade ao longo dessa história e os diálogos possíveis com o conceito já apresentado. Como surge e vem se configurando ao longo do tempo, abrangendo a dimensão não apenas da fé, mas de valores, princípios, virtudes e práticas de conduta, abarcando também a perspectiva do direito e da justiça contidos no entendimento da Educação Confessional.

Para tanto, utilizamos como fontes principais obras dedicadas ao estudo da História da Educação. A primeira, *História da Educação de Confúcio a Paulo Freire* (2016), dos autores Claudino Piletti e Nelson Piletti. A segunda, *História da Educação: Uma Perspectiva* (2005), da autora A. Reis Monteiro. Ambas apresentam estudos consistentes e abrangentes, todavia, propõem abordagens bastante distintas, que se complementam na intencionalidade deste trabalho. Enquanto Piletti & Piletti (2016) apresentam uma abordagem panorâmica, evidenciando a interação entre as ideias de pensadores representativos de uma época, de uma crença, de uma teoria educacional, contemplando situações educacionais concretas correspondentes, Monteiro (2005) investiga a relação entre

Educação e Direito ao longo dos séculos e apresenta a perspectiva do direito à educação se contrapondo à visão da cultura pedagógica.

Um aspecto comum às duas fontes é a opção pela cronologia dos acontecimentos. Aspecto que será mantido no relato histórico aqui apresentado. Ambas também apresentam o contexto histórico e os fundamentos teóricos relevantes de cada época a partir de seus protagonistas. Filósofos, pensadores, educadores, líderes religiosos e políticos. Entretanto, a distinção entre as propostas acaba por refletir na diferente curadoria dos “modelos” e fatos apresentados. O que torna as duas fontes mais complementares ainda.

O painel histórico aqui apresentado deu especial atenção à configuração da Educação Confessional em Portugal e no Brasil. Para tanto, além das fontes citadas, usamos como principal referência o trabalho do educador, pedagogo e pesquisador Rômulo de Carvalho (1986). Em seu amplo e aprofundado estudo *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano*, Carvalho compôs uma verdadeira enciclopédia histórica, considerada um clássico dentre as obras de referência sobre o Ensino em Portugal. Já no tocante à *História da Educação Confessional no Brasil*, foi no trabalho de José Antônio Tobias (1986) que encontramos uma narrativa da História da Educação não restrita a critérios políticos, sociais e econômicos. Tobias acresce ao cenário histórico fatores outros que nos permitem olhar a questão do ponto de vista especificamente educacional.

Cabe ressaltar que esse painel histórico não tem a pretensão de reduzir o legado de filósofos e pensadores da educação, aqui apresentados, ao objeto de estudo deste trabalho, a Educação Confessional. Trata-se de dar foco aos líderes que foram protagonistas em cada momento histórico, cuja atuação configurou ou influenciou o modelo de Educação Confessional em sua época. No decorrer do estudo, pudemos constatar que, por vezes, o contexto define o modelo de Educação Confessional e, por vezes, é a Educação Confessional que define, interfere e afeta a configuração do contexto.

Além das fontes citadas, foram analisadas outras obras e documentos históricos, buscando contemplar e aprofundar, para além das filosofias e modelos educacionais de cada época, a relevância dos valores, da ética e moral, da espiritualidade e transcendência, em cada contexto, limitando-se ao âmbito do que entendemos hoje como Educação Básica, foco deste trabalho.

A Educação Hebraica

A referência mais remota da História da Educação, citada em Piletti & Piletti (2016), é a educação Hebraica, configurada pelos autores a partir dos registros constantes no livro de Êxodo que narra a migração do povo hebreu, fugindo da escravidão no Egito para Canaã, movimento datado de 1.250 a.C, liderado por Moisés, assim referenciado pelos autores: “Moisés foi guerreiro, libertador, historiador, legislador e educador dos hebreus, também conhecidos como israelitas e judeus” (Piletti & Piletti, 2016: 24).

O livro de Êxodo consta no Pentateuco, conjunto dos cinco primeiros livros que estão no início da Bíblia: Gênesis, Êxodo, Levítico, Números e Deuteronômio – atribuídos a Moisés, conforme Deuteronômio:

Quando terminou de escrever num livro toda essa Lei, Moisés deu esta ordem aos levitas que carregavam a Arca de Javé: Peguem este livro da Lei e o coloquem ao lado da Arca da Aliança e Javé, o seu Deus. Ele ficará aí como testemunho contra você.⁴⁰

Na Bíblia Hebraica estes livros constituem a “Torá” que, primeiramente, significa “ensinamentos” para a vida, “Meu filho, escute a disciplina de seu pai, e não abandone o ensinamento de sua mãe”⁴¹, e do pai, “Filhos, obedçam à disciplina de um pai, e fiquem atentos para conhecer a inteligência. Porque eu lhes dou uma boa doutrina; não abandonem meus ensinamentos”.⁴² Depois, veio a designar a instrução dada ao povo pelos sacerdotes e mestres. Por último, será entendido pelo Judaísmo como a “vontade de Deus fixada por escrito”, abrangendo tanto as narrativas quanto as leis contidas nesses cinco livros, conforme consta na Bíblia.

⁴⁰ (A Bíblia, Deuteronômio, 31: 24-26).

⁴¹ (A Bíblia, Provérbios, 1: 8).

⁴² (A Bíblia, Provérbios 4: 1-2).

Não há registros da existência de qualquer estrutura dedicada à instrução nem antes do período de escravidão no Egito ou do Êxodo. Não havia escola, “a educação do povo hebreu estava centralizada na família, na qual o pai era o mestre principal. O patriarca era a fonte e o símbolo da educação” (Piletti & Piletti, 2016: 24). A educação familiar era austera, conforme destacam os autores citando o Livro dos Provérbios e Eclesiásticos: “Quem poupa a vara odeia seu filho, aquele que o ama aplica a correção”.⁴³ “A vara e a repreensão dão sabedoria, mas o jovem deixado a si mesmo envergonha sua mãe”.⁴⁴ E ainda: “Tens filhos? Educa-os, e desde a infância acostuma-os à sujeição”.⁴⁵

Entretanto, a família configura-se como o lugar privilegiado da educação e da catequese, por crer-se que a educação humana e a educação na fé são inseparáveis. Nesse contexto, o papel da educação é transmitir uma consciência histórica: a experiência do relacionamento com Deus. Experiência essa que o povo apreende e concretiza por meio de uma legislação que visa sustentar a prática da justiça e assegurar uma vida social constituída na liberdade e na dignidade. No livro de Eclesiástico é chamada a atenção não apenas para responsabilidade pela educação dos filhos, como também para as consequências da não educação: “Filho sem instrução é vergonha para o pai, se for uma filha, ela é a sua ruína”⁴⁶, sendo a melhor educadora do homem, a sabedoria, “A sabedoria eleva seus filhos e cuida de quem a busca”.⁴⁷ Cabe ressaltar que, historicamente, a educação antiga é uma educação moral, visava a formação do caráter e da personalidade. Marrou afirma que “antes da cultura greco-romana, em vez de um direito a educação, deve-se falar, para a criança e ao adolescente, de um direito à iniciação” (Marrou, 1975 *apud* Monteiro, 2005: 11).

Ao longo do tempo, os movimentos migratórios do povo hebreu estiveram repletos de grandes mudanças e transformações sociais e políticas, em termos de organização do povo. Tais movimentos foram agregando grande diversidade

⁴³ (A Bíblia, Provérbios, 13: 24).

⁴⁴ (A Bíblia, Provérbios, 29: 15).

⁴⁵ (A Bíblia, Eclesiastes, 7: 23).

⁴⁶ (A Bíblia, Eclesiastes, 22: 3).

⁴⁷ (A Bíblia, Eclesiastes, 4: 11).

cultural e alterando o modelo educacional, de acordo com a época e com as influências e culturas locais. Entretanto, o sentimento de pertença a uma nação conseguiu conservar, por meio da educação, o conhecimento da origem, dos ensinamentos, dos valores, da tradição, da trajetória histórica, e, principalmente, assegurar a integridade da identidade do seu povo. Cabe ressaltar que o modelo de organização social do povo hebreu caracteriza-se pelo holismo, ou seja, o valor está na sociedade, na comunidade, e não no indivíduo. Trata-se do modelo mais antigo de organização das comunidades humanas. Conforme Monteiro (2008), o holismo

consagra o primado dos laços de solo, sangue e cultura, do todo supra individual sobre a autonomia individual. Cada um apenas é um fragmento do Todo, do Nós, da comunidade orgânica, superior aos seus membros. Não existe senão pela sua pertença ao grupo e pela submissão total às suas tradições e autoridades. O indivíduo está, pois, ausente e o desvio é intolerável. A sanção extrema é a exclusão ou a morte. Foi este o único paradigma social conhecido até o século XI a.C e o único legítimo até princípios dos tempos modernos.

(Monteiro, 2005: 17)

A autora afirma ainda que, no plano da educação, o holismo político-pedagógico é um direito de apropriação das partes (indivíduos) pelo todo (família, sociedade). A imitação e a memorização tinham grande importância para as sociedades antigas. Assim como *Ilíada* de Homero, a Bíblia, na Idade Média “eram textos de aprendizagem da leitura, da escrita e da formação moral, ao mesmo tempo, cuja repetição tinha em vista a sua impressão na memória e no comportamento das crianças [...]” (Monteiro, 2005: 23).

De acordo com Piletti & Piletti (2016), entre os hebreus, apenas na época da realeza as escolas atingiram o seu auge em termos de organização e funcionamento. Primeiro, durante o reinado de Davi (1056-1016 a.C), quando se aprendia mais a arte da música e da poesia. Notam-se tais evidências na forma poética de seus Salmos. E, posteriormente, quando o sistema educativo foi aperfeiçoado no reinado de Salomão (1016-976 a.C.), o rei que pediu sabedoria a Deus: “Agora, Javé meu Deus, és tu que fazes teu servo reinar no lugar de meu Pai Davi”. “Eu sou bem jovem e não sei governar. Dá ao teu servo um coração que

escute, para julgar teu povo e distinguir entre o bem e o mal.”⁴⁸ O livro de Provérbios, de sua autoria, evidencia a preocupação de Salomão com a educação: “Para você escrevi trinta máximas sobre conselhos e conhecimento, para que possa aprender as palavras verdadeiras, e responder com palavras fiéis a quem o enviar”.⁴⁹

Nessa época, as escolas dos doutores da Lei ficaram famosas,

Difundiram-se as profissões de escriba e doutor da lei. A primeira, tomada dos egípcios, e a segunda, sugerida pelas necessidades jurídicas de uma organização teocrática. Doutor da lei é o juiz erudito que perscruta o saber dos antigos e estuda os profetas. Compete conservar as narrativas, penetrar no sentido das parábolas e investigar o significado oculto dos provérbios.

(Piletti & Piletti, 2016: 25)

Apenas no segundo século depois de Cristo, o Talmude, coleção de tradições rabínicas que interpretam a Lei de Moisés, faz referência à escola elementar: “Depois dos 6 anos, leva-o à escola e carrega-o como a um boi. Ou seja, estudo e trabalho” (ibidem: 26).

Nesse período, as escolas foram amplamente difundidas, “cada cidade deveria ter pelo menos uma escola”. Havia grande preocupação com a adequação do ambiente, “a sala de aula, que devia primar pela higiene, era exteriormente simples e, no seu interior, tinha todas as comodidades”. Além de relatos sobre a preocupação com o número de mestres em relação ao número de alunos: “Se o número de alunos não passa de 25, haverá só um professor; de 25 a 40, haverá dois”, diz o Talmude. Entretanto, a disciplina era muito rígida: “As crianças devem ser castigadas com uma das mãos e acariciadas com a outra”, concede o Talmude (ibidem).

Os autores citam os três níveis da educação elementar da época: *amingrab*, constituída por crianças de até 10 anos, que aprendiam principalmente a leitura e a escrita; *amishnath*, para crianças de 10 a 15 anos, que aprendiam sobretudo as

⁴⁸ (A Bíblia, 1 Reis, 3: 7 e 9).

⁴⁹ (A Bíblia, Provérbios, 22: 20 e 21).

leis civis, comerciais e penais, e *aguemara*, na qual se aprendia ciências naturais e direito comum (ibidem).

A instrução para um ofício ficava por conta dos pais. O Talmude afirma: “Quem não procura que seu filho aprenda um ofício está preparando-o para que seja um ladrão”. Observa, ainda: “A mesma obrigação tem de ensinar a teu filho um ofício como a de instruí-lo na Lei” (Piletti & Piletti, 2016: 26).

Por fim, constatamos, a partir do relato histórico de Piletti & Piletti (2016) e do estudo dos documentos sagrados, que a referência mais antiga da História da Educação, a Educação Hebraica, adotava em sua origem a abordagem inseparável da educação formal e da educação pela fé, ou seja, uma Educação Confessional como proposta da formação integral do ser humano, assim entendida na época.

Seguiremos com o relato histórico e cronológico apresentando outros modelos educacionais de outros povos e nações, configurados a partir de outras crenças e valores, que não as de raiz judaica.

Confúcio e a Educação na China, na Índia e no Japão

Na história de educação oriental, encontramos em Confúcio (551-479 a.C), o mais célebre filósofo chinês, uma proposta de educação amparada em valores éticos e morais. De acordo com Piletti & Piletti (2016), sua filosofia priorizava a ética nas relações pessoais e políticas e valorizava a família, principalmente o respeito aos pais. Ele criou um sistema moral que valorizava a tradição, o culto aos mortos, o ensino da virtude e o altruísmo; “a melhor maneira de transmitir esse ensinamento era, segundo ele, o bom exemplo” (ibidem: 16).

Confúcio viveu na China antiga num período de grande corrupção. Seus ensinamentos, registrados pelos seus discípulos na obra *Analetos*, espalharam-se por todo mundo e continuam muito influentes até hoje. De acordo com sua filosofia, a instrução é o único caminho para o indivíduo acessar a senda do saber, “o que o céu conferiu chama-se Natureza; a conformidade com ela chama-se senda do saber; a direção deste caminho do saber chama-se instrução” (Larroyo, 1970: 51

apud Piletti & Piletti, 2016: 16). Nota-se que o pensador atribui ao “céu” o caráter de divindade e de autoria da Natureza.

Em sua época, a família era a base da organização social. Para além de assegurar um desenvolvimento físico saudável, cabia aos pais a transmissão da cultura, da tradição de usos e costumes, de conhecimentos e artes consagrados pela milenar tradição e ensinar os filhos desde mais tenra idade a “conduzir-se em sociedade e a conhecer os deveres para com os velhos e os jovens” (Piletti & Piletti, 2016: 17). Os autores afirmam ainda que o imperador era entendido como uma divindade e deveria ser venerado, assim como os mandarins que acatavam e faziam cumprir as suas ordens. O pai, por sua vez, é o último elo dessa hierarquia divina.

O ensino formal era iniciado aos 7 anos com o aprendizado da leitura, da escrita e de cálculos. A principal tarefa da escola elementar, ministrada dos 7 aos 14 anos, o dia todo, era a de conservar a unidade da nação e de manter as tradições ancestrais. “Os livros didáticos utilizados para o aprendizado da leitura e da escrita estavam repletos de preceitos e sentenças morais” (ibidem: 17).

O ensino superior era ministrado dos 15 aos 18 anos e tinha como objetivo formar funcionários para o Estado. Além de estudos literários e de toda a história antiga da China, estudavam-se, também, os grandes salmos chineses e, ainda, a filosofia através dos comentaristas de Confúcio. Entretanto, já nessa época, para ter acesso a boas oportunidades de carreira, o aluno tinha que se submeter a exames aos 18 ou 19 anos; “se tivesse êxito, poderia ter acesso às mais cobiçadas oportunidades de sua vida” (ibidem: 17).

De acordo com Piletti & Piletti (2016), há dois milênios e meio, na China, ao confucionismo da classe administrativa se contrapõe o liberalismo individualista dos taoistas, posto que o materialismo, considerado um obstáculo para a iluminação, é rejeitado. A aceitação é um caminho para a paz interior. A obra que contém a doutrina taoista é o *Tao Te Ching* (Caminho da Retidão), atribuída a um filósofo chamado Lao-Tsé. Escrita na forma de uma série de versos, nela são utilizados diversos paradoxos para explicar o caminho e a harmonia do universo. “Os taoistas

acreditam que há um projeto invisível e onipresente para o Universo. E o Tao seria uma força eterna, amorfa e incognoscível que governa o Cosmos” (Piletti & Piletti, 2016: 18-19).

Podemos notar, já nesse momento da história, diferentes intencionalidades de duas linhas filosóficas educacionais distintas que entendem a educação como um caminho para o desenvolvimento humano. Na primeira, de Confúcio, o caminho para conhecer o universo é, primordialmente, preservar os valores e a tradição de sua família e de sua época, como base para a aprendizagem formal e a obtenção de uma carreira de sucesso, e, dessa forma, a assegurar a manutenção da tradição histórica e cultural de sua sociedade. A segunda, o taoísmo, tida como contemporânea da primeira, convida a uma formação que leva em conta o transcendente, acredita não ser possível conhecer o universo sem conhecer a si mesmo, o caminho é a paz interior. Linhas que se contrapõem, mas que, de certa forma, se completam no entendimento da formação humana e integral.

A filosofia de Confúcio também teve grande influência no modelo educacional do Japão. Até o ano de 270 d.C. a maioria dos japoneses ignorava a arte de escrever, quando então um letrado chinês levou ao Japão a escrita chinesa. “A educação no Japão se iniciava entre 13 e 16 anos. Dois livros constituíam a sua base: o *Kotio* – livro dos deveres familiares – e o *Rongo* – ou seja, filosofia de Confúcio” (Piletti & Piletti, 2016: 20). À semelhança da China, o sistema de exames era muito importante, afirmam os autores.

Nesse contexto predominavam duas religiões, o xintoísmo, a primitiva religião do Japão, caracterizada pela veneração dos ancestrais da casa imperial e de deuses que representavam animais e forças da natureza, e o budismo, que pouco a pouco foi conquistando a preferência dos japoneses (Piletti & Piletti, 2016: 20).

Na Índia, o fato de o budismo não ter conseguido se sobrepor ao bramanismo, a religião mais antiga do país, determinou grandes diferenças no modelo de educação Indiano em comparação ao que se configurou na China e no

Japão. O bramanismo é uma religião monoteísta e reencarnacionista, conforme explicitam os autores Piletti e Piletti (2016: 21):

O bramanismo é uma religião monoteísta, que admite a imortalidade da alma e supõe que o Universo e o Homem provêm do corpo de Brama ou substância cósmica. A alma, por sua vez, experimenta sucessivas reencarnações em diversos seres, de acordo com a conduta observada na vida. Segundo os Vedas, os quatro livros sagrados da Índia, atribuídos à revelação de Brama, há uma trindade (Trimúrti), composta de Brama, o criador, Vishnu, o conservador, e Shiva, o destruidor.

De acordo com os autores, a primeira característica da educação na Índia é a de ser uma educação de castas. Todo indivíduo nasce e permanece numa das castas, e a instrução se restringia às três primeiras castas superiores: os brâmanes, os xátrias e os vaixás, ficando restritos ao processo educacional as castas tidas como inferiores: os sudras, também conhecidos como classe servil, e os párias, totalmente fora da organização social, os sem casta.

Mesmo dentro dessa divisão, havia algumas diferenças, por exemplo, no momento do início da instrução: os brâmanes (sacerdotes) iniciavam seus estudos aos 8 anos de idade; os xátrias, aos 11, e os vaixás, aos 12. Além disso, “os mestres pertenciam às classes superiores, sendo que, para ensinar os brâmanes, o mestre tinha que ser brâmane” (Piletti e Piletti, 2016: 21). Os autores acrescentam ainda que todos os estudos tinham fundo religioso, se realizavam seguindo formas rituais e que o ensino moral era dado através de provérbios e fábulas.

O budismo rompeu com diversas tradições hindus. A primeira delas foi o sistema de castas. Os ensinamentos do príncipe indiano Siddharta Gautama (563-483 a.C.), posteriormente conhecido como Buda, “não se baseiam na aceitação de poderes sacerdotais nem na necessidade de dispendiosos sacrifícios aos deuses, mas na conduta moral do indivíduo” (Piletti e Piletti, 2016: 22-23). A não discriminação de casta ou classe, ocupação ou riqueza, atraiu as castas inferiores e as classes de mercadores.

Assim como Confúcio, Buda não deixou nada escrito. Sua vida e sua filosofia foram registradas pelos seus seguidores. “Seus ensinamentos, que correspondem a uma evolução humanista, influíram e continuam influenciando tanto na cultura oriental como na ocidental” (Piletti e Piletti, 2016: 22-23).

Sócrates (470 a 399 a.C.)

A Sócrates (470-399 a.C.) atribui-se as primeiras reflexões sobre a natureza e o sentido da educação, acrescentando a perspectiva dos fins e objetivos que a formação dos jovens deve alcançar, para além da tradição e das crenças de familiares e antepassados. Além disso, ao defender a fé na razão e na convicção de que existe uma verdade invariavelmente válida, provoca uma reviravolta no pensamento humano; “até então, a filosofia procurava explicar o mundo com base na observação das forças da natureza. Com ele, o ser humano voltou-se para si mesmo” (Piletti & Piletti, 2016: 28). Citando Cícero, os autores afirmam que coube a Sócrates trazer a filosofia do céu para a Terra.

A inversão dessa perspectiva aponta o autoconhecimento como o melhor caminho para a sabedoria e a prática do bem. O entendimento da prática do bem extrapolando o limite da herança familiar e de suas tradições, abarcando as inter-relações dos indivíduos numa dimensão social. A tal percepção ele acrescenta a indagação sobre a natureza e a origem da justiça. Por meio do conhecimento, do autoconhecimento e do senso de justiça, o indivíduo assume a responsabilidade, não apenas pela sua vida, a sua família ou o grupo que partilha as mesmas crenças, mas pelo bem comum.

Para Sócrates, o ser humano é um composto de dois princípios: alma (ou espírito) e corpo. “Dessa concepção, surgiram as duas grandes vertentes do pensamento ocidental: a idealista, que partiu de Platão, discípulo de Sócrates, e a realista, que partiu de Aristóteles, discípulo de Platão” (Piletti & Piletti, 2016: 28).

Platão (420-348 a.C.)

Em Platão, o fim da educação é a formação moral do homem e o Estado representa a justiça. Entretanto, enquanto para Sócrates todos têm capacidade de adquirir conhecimentos, para Platão, apenas algumas pessoas possuem tal capacidade (Piletti & Piletti, 2016). Essa abordagem atribui à educação a perspectiva do poder. Um poder que não está associado nem a *status* nem a riqueza e sim a uma capacidade intelectual, a habilidades cognitivas. Talvez seja

essa a grande ruptura do pensamento de Platão. Para o filósofo, “o poder deveria ser exercido por um tipo de aristocracia constituída por sábios e não por ricos e nobres. Assim, os reis deveriam ser filósofos, e vice-versa” (ibidem: 29).

A pedagogia de Platão defendia a ideia de que não era aconselhável transmitir conhecimentos prontos aos alunos. Em vez disso, devia-se incentivá-los a buscar respostas por si próprios, através da conversação e do debate. Repudiava tanto a educação praticada na Grécia, dada pelos sofistas, encarregados de transmitir conhecimentos técnicos, principalmente a oratória, aos jovens da elite, com o objetivo de capacitá-los a ocupar funções públicas, quanto o modelo de democracia que vigorava em Atenas, que concedia poder a pessoas despreparadas para exercê-lo. Daí sua proposta de que o poder fosse exercido por uma aristocracia do saber (Piletti & Piletti, 2016: 30).

A educação das crianças aparece como uma questão fundamental para a cidade platônica, “o impulso dado pela educação determina tudo o que se segue”, como uma tinta indelével (Monteiro, 2005: 31). Entretanto, o filósofo defendia que, para o sucesso pleno da educação, a criança deveria, em tenra idade – por volta dos 10 anos –, ser extraída do seio familiar e levada para um ambiente educativo isolado, geralmente no campo. Para o filósofo, o legado e a tradição familiar eram fatores corruptores aos quais a criança não deveria ficar exposta.

Mantemo-los na nossa dependência até termos estabelecido uma constituição na sua alma, como num Estado, até ao momento em que, depois de ter cultivado pelo que há de melhor em nós, o que há de melhor neles, colocaremos este elemento em nosso lugar, para que aí seja um guardião e um chefe semelhante a nós; posto isto, deixamo-los livres.

(590e, *apud* Monteiro, 2005: 31)

A desejada perfeição da alma resulta na perfeição do corpo. Por isso, a educação elementar contempla a música antes da educação física e da educação moral “porque o ritmo e a harmonia têm, no mais alto grau, o poder de penetrar na alma e tocá-la fortemente” (401d *apud* Monteiro, 2005: 32). Não é “o corpo, por melhor constituído que seja, que, pela sua virtude, aperfeiçoa a alma boa, mas, pelo contrário, é a alma que quando é boa, dá ao corpo, pela sua virtude própria, toda a perfeição de que ele é capaz” (403e *apud* Monteiro, 2005: 32).

Notamos que o poder atribuído à educação extrapola as dimensões políticas, alcançando-a a um nível a que não apenas o conhecimento e a sabedoria seriam capazes. Atingir a alma da criança e produzir “guardiões” alude a certa sacralidade no fazer educacional. Na educação superior, os melhores guardiões são educados para a contemplação da Ideia do Bem. “Confunde-se com a ideia de Deus como princípio e fim de todas as Ideias ou essências” (Monteiro, 2005: 32).

Aristóteles (385-322 a.C)

Enquanto Platão acreditava que, para assegurar uma educação integral, o indivíduo deveria ser afastado da família e ficar isolado no campo, mantendo-se longe de qualquer coisa que pudesse corrompê-lo, Aristóteles retoma o lugar da família na educação. Para o filósofo, “a família é o núcleo inicial da organização das cidades, é como a primeira instância da educação das crianças” (Piletti & Piletti, 2016: 31). Para além do conhecimento formal que pode ser transmitido por sábios e pensadores, prevalece nesse modelo o poder da referência, do exemplo. Aristóteles acreditava ser a imitação o princípio da aprendizagem. “Os bons hábitos se formavam nas crianças pelo exemplo dos adultos” (Piletti & Piletti, 2016: 31). Considerando que a referência mais próxima da criança, desde tenra idade, é a família, torna-se o núcleo familiar o primeiro espaço educativo da vida do indivíduo.

Em seu legado filosófico, Aristóteles também ressalta a prática da virtude enquanto o melhor caminho para preparar o indivíduo para a vida pública. Para ele, “praticar a virtude significa buscar, em todas as atitudes, o justo meio, ou seja, o que não é demais nem muito pouco” (Piletti & Piletti, 2016: 32). Tal equilíbrio seria resultante de três fatores: disposições naturais, meios para aprender e a prática do hábito (Piletti & Piletti, 2016: 32). No fator “meios para aprender”, o filósofo acrescenta ao papel da família o importante papel da organização social e política, principalmente da educação, na formação do indivíduo.

De acordo com Piletti & Piletti (2016), na concepção aristotélica a finalidade da educação é a felicidade ou o bem. E a razão, parte mais elevada da natureza humana, tem a função de dirigir a conduta humana, ou seja, buscar o equilíbrio entre o bem do intelecto e o bem do caráter, “o primeiro é fruto do ensino e o

segundo, do hábito” (Piletti & Piletti, 2016: 32). Aí entra o papel da escola em colaborar para que, além do conhecimento do que é virtuoso, os alunos adquiram o hábito da virtude.

Embora totalmente isento de qualquer princípio religioso ou de fé, podemos identificar no legado filosófico aristotélico, que viria a influenciar o pensamento educacional eclesiástico, conforme veremos mais adiante, o resgate do papel da família como exemplo de uma conduta virtuosa e o entendimento da educação para a felicidade do indivíduo e a prática do bem comum. Aspectos muito presentes nas diversas propostas de uma Educação Confessional.

Nota-se ainda, na tradição grega, em Sócrates, Platão e Aristóteles o entendimento de que a Educação estava a serviço da formação do cidadão para o bem comum. Para além dessa função, resguardadas as diferentes abordagens filosóficas, a educação formal era pressuposto básico, pré-requisito inegociável à atuação de um líder político. Aspectos que se perderam na atualidade.

Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.)

Piletti & Piletti (2016) afirmam que, na transição da educação grega para a Romana, “os romanos descobrem que toda educação tem um fundo comum a todos os povos e tempos” (Piletti & Piletti, 2016: 36), porque só os seres humanos podem criar e assimilar. “Cícero chama de *humanitas* à educação do ser humano de acordo com sua natureza” (ibidem). Em sua época, a educação romana era orientada pela Lei das Doze Tábuas, “um documento redigido por uma comissão no século V a.C. e gravado em 12 placas de bronze” (Piletti & Piletti, 2016: 37).

Numa Educação primordialmente comprometida em preparar o indivíduo para intervir na vida pública, a oratória, para Cícero, constituía-se numa força decisiva. Segundo Piletti & Piletti (2016), para ele, “o bom orador é uma raridade, já que deve reunir as qualidades do dialético, do filósofo, do poeta, do jurista e do ator. E, acima de tudo, as qualidades do comportamento moral exemplar” (Piletti & Piletti, 2016: 37). Tal noção da habilidade em oratória lhe pressupõe dotada de conhecimento. Trata-se do falar bem sobre o que se conhece bem.

Cícero acrescenta uma importante perspectiva ao legado de Platão e Aristóteles. Para o filósofo, a educação tinha um sentido cosmopolita, mundial, que extrapolava o objetivo político de Roma. Para ele “o ideal ecumênico da *humanitas* deve reunir os diversos povos num Império, o Império Romano” (Piletti & Piletti, 2016: 37). Esse senso de humanidade sem barreiras geográficas e ideológicas encontrava respaldo, em parte, na sua crença na existência de Deus e na imortalidade da alma. De acordo com os autores, o filósofo considerava que “essa crença é inata em todas as pessoas e que ela deve fundamentar um direito igual para todos (direito natural), do qual derivam as normas de caráter civil, penal, internacional” (ibidem).

Em seu estudo, (Piletti & Piletti, 2016: 36) afirmam ainda que Cícero é considerado o fundador da ciência do Direito. Uma de suas obras mais conhecidas intitula-se *Dos Deveres*. Dirigida a seu filho Marcus, a obra apresenta um programa de estudo e um ideal de vida a partir do cumprimento de seus “deveres” (ibidem)

Sem, de forma alguma, pretender reduzir o legado filosófico de Cícero a um modelo pedagógico, podemos, neste recorte histórico, considerar que sua proposta de educação não está isenta de um caráter confessional. Tal afirmação encontra respaldo em sua crença em Deus como fator determinante para o desenvolvimento da natureza humana, do direito natural à educação e à justiça e no caráter humanista da formação do homem virtuoso como ser moral e político.

Por fim, Cícero tinha o dom de causar encantamento pela filosofia, transformando a descoberta do conhecimento numa experiência que transcende, conforme declara S. Agostinho, em *Confissões*, ao relatar como foi afetado pela leitura de *Hortênsio*:

Segundo o programa do curso, cheguei ao livro de Cícero, cuja linguagem, mais do que o coração, quase todos louvam. Esse livro contém uma exortação ao estudo da filosofia. Chama-se *Hortênsio*.⁵⁰ Ele mudou o alvo das minhas afeições e encaminhou para Vós, Senhor, as minhas preces transformando as minhas aspirações e desejos. Imediatamente se tornaram vis, a meus olhos, as vãs esperanças. Já ambicionava, com incrível ardor no coração, a Sabedoria imortal. [...] Como ardia, Deus meu, como ardia em desejos de voar das coisas terrenas para Vós, sem saber como procedíeis

⁵⁰ Nesse livro, em diálogo, de que hoje apenas se conhecem fragmentos, Cícero responde às dificuldades de Hortênsio contra a filosofia. (Nota original da citação.)

comigo? “Em Vós está, verdadeiramente, a sabedoria”. Porém o amor da sabedoria, pelo qual aqueles estudos literários me apaixonavam, tem o nome grego de *filosofia*.

(Agostinho, 1987: 67)

S. Agostinho (354- 430)

O encantamento de S. Agostinho com o legado literário dos grandes filósofos não parava por aí. Referindo-se à leitura de Homero, afirmava:

Repetir um mais um, dois; dois mais dois; quatro’, era para mim, uma cantilena fastidiosa. E, pelo contrário, encantavam-me o vão espetáculo de um cavalo feito de madeira e cheio de guerreiros, o incêndio de Troia e até a sombra de Creusa⁵¹

(Agostinho, 1987: 43)

Advertido pelas Escrituras, “tomem cuidado para que ninguém os escravize com filosofias enganosas e vazias, baseadas em tradições humanas e elementos do mundo, e não em Cristo”⁵², justifica-se em suas *Confissões*: “Uma só coisa me magoava no meio de tão grande ardor: não encontrar aí o nome de Cristo” (Agostinho, 1987: 68).

Notadamente, a filosofia de S. Agostinho é resultante desse “ardor”. A chama da sabedoria perseguida pelo filósofo cristão iluminou o seu tempo e continua iluminando ao longo dos séculos da existência de sua obra. Sua filosofia, assumidamente contida da tradição greco-romana, para além do seu conhecimento teológico e da sua profissão de fé, elevou o *status* do pensamento cristão à esfera do pensamento filosófico.

De acordo com Piletti & Piletti (2016), “Agostinho faz a ligação entre os conceitos herdados dos filósofos gregos e as crenças cristãs” (Piletti & Piletti 2016, 43). E Arnould Clausse afirma: “Com S. Agostinho, temos, tanto no plano da doutrina como no plano das implicações pedagógicas teóricas e práticas, o essencial do que será a escola através de toda a Alta Idade Média” (Clausse, 1971 *apud* Monteiro, 2005: 38).

⁵¹ Creusa era a esposa de Eneias, a quem apareceu depois de morta sob figura humana feita de sombra (Eneida, II, 772). (Nota original da citação.)

⁵² (A Bíblia, Colossenses, 2: 8).

Em S. Agostinho, vemos configurar-se a mais importante filosofia-teológica educacional. Um modelo que deixou vários discípulos, outros tantos líderes religiosos que escolheram a educação como ambiente da sua missão evangelizadora.

S. Agostinho se converteu aos 32 anos. De formação erudita, já havia atuado como professor em Cartago, Roma e Milão. Após a conversão, voltou para Tagaste (atual Souk Ahras, Argélia), sua terra natal. Ao chegar, vendeu a herança e fundou uma comunidade monástica. No mesmo ano, em 430, foi nomeado bispo de Hipona, função que exerceu até a sua morte.

Escreveu importantes obras de caráter teológico e educacional. Entre elas, *Confissões* e *De Magistro*. Em *Confissões*, S. Agostinho conta a história de sua conversão ao cristianismo. Numa linguagem literária, rara em tratados teológicos, desnuda-se e humaniza a sua fé e a sua caminhada espiritual.

Confessarei, pois, o que sei de mim, e confessarei também o que de mim ignoro, pois o que sei de mim, só o sei porque Vós me iluminais; e o que ignoro, ignorá-lo-ei somente enquanto as minhas trevas não se transformarem em meio-dia, na vossa presença.

(Agostinho, 1987: 235)

Sobre o caráter literário de sua obra, Rober-Paul Droit afirma:

Com Agostinho, nasce a subjetividade. As *Confissões* inauguram uma novidade literária: a autobiografia espiritual. Elas inovam igualmente no domínio psicológico inventando a introspecção, que os gregos ignoravam. A aparição da interioridade altera as relações do sujeito com o tempo, com a memória, com o desejo, com a culpabilidade

(Droit, 2004: 91 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 44).

Na escrita de S. Agostinho, o ato da confissão ganha um desdobramento inédito até então. Para além de expor os seus pecados e fraquezas, o filósofo declara o seu amor a Deus em rompantes literários dignos de romances: “Ó meu Deus, Luz de minha alma, pão da boca interior de meu espírito, poder fecundante de minha inteligência e seio de meu pensamento!” (Agostinho, 1987: 42).

Da mesma forma, com a mesma honestidade e clareza, expõe o seu processo de aprendizagem nas primeiras experiências com a educação formal. Relutava em começar os estudos: “Neste período da infância cujo perigo temiam

menos para mim do que o da adolescência, não gostava do estudo e tinha horror de ser a ele obrigado. [...] Por meio desta coação, faziam-me um bem – embora eu procedesse mal – pois não aprenderia se não fosse constrangido (Agostinho, 1987: 40).

Tinha dificuldade em aprender a língua grega: “As primeiras lições em que se aprende a ler, escrever e contar eram-me tão pesadas e insuportáveis como as de grego” (Agostinho, 1987: 41). S. Agostinho refere-se também ao seu temor aos castigos a que era submetido na escola, prática corrente em sua época:

Fui mandado à escola para aprender as primeiras letras cuja utilidade eu, infeliz, ignorava. Todavia, batiam-me se no estudo me deixava levar pela preguiça. As pessoas grandes louvavam esta severidade. Muitos dos nossos predecessores na vida tinham traçado estas vias dolorosas, por onde éramos obrigados a caminhar...

(Agostinho, 1987: 37)

Um importante marco de sua pedagogia consta na obra *De Magistro*. Fortemente influenciado pela tradição platônica, nesta obra o filósofo apresenta uma importante reflexão sobre a prática educacional. Mais que isso, desenvolve um método dialógico e reflexivo sobre a construção do conhecimento. Impulsionado pela busca do sentido, característica marcante do seu pensamento filosófico, S. Agostinho se vale do diálogo inquisitivo com o filho Adeodato para desnudar uma questão filosófica com a qual todos os educadores se deparam em algum momento do seu fazer educacional: É realmente possível ensinar algo a alguém? E ainda: A linguagem verbal dá conta de ser o “fio condutor” de todo o conhecimento da humanidade? Pode a palavra, contida de todo os seus sentidos, transmitir as ideias da mente de um homem para a mente de outro?

Sobre a influência de Platão na filosofia Agostiniana, Alex Campos Furtado, em seu trabalho *A Metafísica da Linguagem no de Magistro de S. Agostinho* (2005), afirma que “a própria estrutura do *De Magistro* é semelhante à estrutura do diálogo socrático-platônico”. E sobre trazer o cristianismo para a filosofia platônica, o autor cita Capánaga: “*En este diálogo De Magistro cristianizo la pedagogia grega dando a Cristo lo que debe dársele*” (Agostinho, 2017: 14). Portanto, S. Agostinho estabelece a relação entre o conhecimento humano e a Iluminação Divina, os dois

elementos centrais da concepção filosófica de ensino e aprendizagem contida no *De Magistro* (Piletti & Piletti, 2016).

De Magistro diferencia-se de outros métodos pedagógicos de sua época por estar contido de uma forte carga afetiva e teológica. O diálogo, embora de grande complexidade filosófica, contém, ao mesmo tempo, a ternura de um pai que conduz o filho na experiência da aprendizagem edificadora. Não a aprendizagem passiva e receptiva, aos moldes do que Paulo Freire viria, num futuro muito distante do tempo do filósofo, a definir como “educação bancária”, na qual se deposita o conhecimento e depois se avalia se resultou em algum nível de aprendizagem. S. Agostinho apresenta a construção do conhecimento pelo método investigativo, reflexivo, pela sondagem do conhecimento prévio, por meio de sucessivos questionamentos, levantamento de dúvidas, provocações de incertezas sobre o que se sabe ou se pensa saber.

A sua “falta de crença” na figura do “educador”, está na verdade contida da grande carga teológica de sua filosofia. Para S. Agostinho, todo o conhecimento vem de Deus, que habita em nós. Conforme afirmou em *De Magistro*:

Quanto às coisas todas que compreendemos, não consultamos a fala que soa exteriormente, mas a verdade que preside a própria mente em seu interior, as palavras talvez nos instigando a consultá-la. E essa verdade que é consultada e que ensina, e que se diz habitar no homem interior, é Cristo, a incomutável Virtude de Deus e Sua sempiterna Sabedoria⁵³

(Agostinho, 2017: 101).

Para S. Agostinho, a sabedoria e o conhecimento não são apreendidos, são revelados a cada um, não por meio de competências ou habilidades, mas, conforme a vontade da alma:

Toda alma a consulta, mas ela se revela a cada uma na medida em que esta a pode captar, conforme sua boa ou má vontade. E se às vezes há enganos, estes não se devem a um defeito na verdade consultada, assim como não é defeito da luz exterior que nossos olhos muitas vezes se enganem. Consultamos essa luz para que nos mostre as coisas visíveis na medida em que as podem ver.

(Agostinho, 2017: 101).

⁵³ (A Bíblia, Efésios, 3:16-17. Cf. I Coríntios, 1:24)

S. Agostinho entendia o processo educativo enquanto uma experiência de interioridade que leva ao autoconhecimento e proporciona um profundo deslumbramento. “Devemos, em conformidade com a tese de Agostinho, começar a compreender que a verdade já está implantada em nosso interior, bastando somente a nós consultarmos essa verdade” (Furtado, 2005: 21).

A pedagogia de S. Agostinho se configura num período da Igreja Católica denominado Patrística (séc. II a séc. VIII), caracterizado pelos intitulados “pais da Igreja”, Padres e Bispos que estabeleceram os dogmas, as cerimônias e os costumes da Igreja Cristã nascente. Entre outros representantes, figuravam Clemente de Alexandria, Orígenes, São Gregório Nazianzeno, São Basílio, São João Crisóstomo e São Jerônimo.

Piletti & Piletti (2016) afirmam que, nesse período, a educação se desenvolve em íntima relação com a Patrística. Surgem a catequese e as escolas catecúmenas, inicialmente para preparar os adultos para o batismo e, com o passar do tempo, as crianças também passam a frequentá-las, o que acaba por tornar necessária a instrução da leitura, escrita e canto, conforme detalham os autores:

O crescimento dessas instituições escolares passou a exigir a formação de mestres. Então algumas delas transformaram-se em escolas de catequistas. A primeira mais importante foi a Escola de Catequistas de Alexandria. Ao lado das escolas catecúmenas e de catequistas, logo foram surgindo novas escolas. Surgiram, por exemplo, as escolas de Gramática Retórica, que ensinavam as ciências gregas. Essas eram instituições de ensino secundário, das quais os cristãos participavam ativamente, seja como alunos ou como mestres.

(Piletti & Piletti, 2016: 45)

Os autores afirmam ainda que “nesse período o cristianismo passou a ser visto como um meio de disciplina e a pedagogia, como um processo de contemplação” (Piletti & Piletti, 2016: 45). Nesse contexto, S. Agostinho deu grande contribuição à educação Patrística. Em seu livro *Da Ordem*, S. Agostinho “indica os conhecimentos que crianças e jovens devem adquirir de forma organizada: Leitura, Escrita, Cálculo, Gramática, Retórica, Dialética, Geometria, Filosofia e Teologia” (Piletti & Piletti, 2016: 46).

Podemos afirmar que S. Agostinho inaugura um modelo de educação que pode ser considerada mais próxima do que entendemos hoje como escola católica confessional. Sua pedagogia, fundamentada na fé cristã, apresenta fortes influências do legado filosófico greco-romano, onde o questionamento e busca pelo conhecimento ganham grande relevância no caminho para o autoconhecimento e o relacionamento com o transcendente. A sua filosofia educacional também já contemplava o desenvolvimento do senso investigativo, tendência que viria a ser conceituada na pedagogia moderna.

Averróes (1126-1198)

A Educação Árabe, já no século VII, contava com a escola básica e a superior. A base da educação elementar era o estudo do Alcorão⁵⁴, livro sagrado do islamismo, religião monoteísta fundada pelo profeta Maomé no início do século VII. Segundo Piletti & Piletti (2016:49), “os califas, sucessores de Maomé, cuidavam para que seus súditos, já aos 6 anos de idade, iniciassem sua educação. Exceto os filhos de famílias ricas, instruídos por preceptores, os demais frequentavam a escola. [...]”. Os autores acrescentam que o ensino, geralmente, era ministrado na mesquita, que é o centro religioso, político e cultural da vida do povo árabe.

Para entendermos a fundamentação teológica e pedagógica da educação árabe, Hayek (2010) esclarece que o Alcorão não se limita a apresentar direcionamentos espirituais, engloba também aspectos da vida material individual e coletiva, e explica que o livro sagrado:

Procura guiar a humanidade em todas as sendas da vida. Contém diretrizes para a conduta do chefe de Estado, bem como para o homem comum; do rico, bem como do pobre; diretrizes para a paz, bem como para a guerra; tanto para a cultura espiritual como para o comércio e bem-estar material. O Alcorão busca principalmente desenvolver a personalidade do indivíduo: Cada ser será responsável perante seu Criador.

(Hayek, 2010: 36)

⁵⁴ O Alcorão é a palavra de Allah revelada a Mohammad (Maomé), desde a Surata da Abertura até a Surata dos Humanos, constituindo o derradeiro dos livros revelados à humanidade. Ele encerra em sua totalidade, diversificadas nuances, tais como: a felicidade, a reforma entre os homens, a concórdia, no presente e o futuro; ele foi revelado, versículo por versículo, Surata por Surata, de acordo com as situações e acontecimentos, no decorrer dos vinte e três últimos anos da vida do Profeta Mohammad”.

A cultura árabe exerceu grande influência nas universidades medievais na Europa. Por outro lado, “os árabes deixaram-se impregnar pela cultura desses povos. Foi assim que surgiram importantes escolas e homens de letras e de ciência que elevaram a um alto grau a cultura árabe” (Piletti & Piletti, 2016: 49). Entre os grandes nomes citados pelos autores, destacamos Averróes, médico e filósofo, nascido em Córdoba, Espanha. Estudou Teologia, Direito, Medicina, Matemática e Filosofia. Traduziu e comentou Aristóteles. De acordo com os autores, seus comentários foram uma das principais fontes do aristotelismo medieval antes que fossem traduzidos os textos originais e mesmo depois (Piletti & Piletti, 2016: 50). Entretanto, sua obra foi alvo de contraposições por parte das autoridades eclesiásticas, por conter princípios considerados incompatíveis com a doutrina cristã. Tomás de Aquino, por exemplo, “criticou em muitos pontos a interpretação averroística” (Piletti & Piletti, 2016: 51).

A polêmica em torno do “Aristóteles de Averróes” foi justamente pelo fato de o autor ter procurado conciliar a filosofia e a religião, acrescentando a perspectiva da razão. Conforme esclarecem Piletti & Piletti, para Averróes:

Religião não deve abolir a razão, mas acrescentá-la. Ele, por exemplo, não vê discrepância entre a lei islâmica e a razão. E se houver alguma suposta discrepância, poderá ser resolvida através da correta interpretação da lei em concordância com a razão. Defende, também, que o mundo criado não é estático, mas se renova.

(Piletti & Piletti, 2016: 51)

As rupturas contidas nos ensinamentos de Averróes “foram conservadas na Europa e serviram de orientação no ensino e de estímulo ao desenvolvimento intelectual das sociedades” (ibidem). Citando o pensador inglês John Robertson, os autores afirmam ainda que “Averróes, o mais afamado pensador islâmico, devido à excelência e impacto de seu pensamento entre os demais, foi quem mais influenciou o Pensamento Europeu”.

Assim avançou e vem avançando o entendimento da educação impulsionada pela religião e questionada pela razão, por vezes mais conservadora, por vezes mais ousada – aproximando-se da ciência, porém, sem abrir mão das suas crenças e da sua fé. Tudo isso, num movimento cíclico de constante reflexão e reelaboração filosófica e teológica.

A Educação Confessional na Península Ibérica, Berço da Nação Portuguesa

De todos os indivíduos que constituíam a sociedade europeia nos primeiros séculos do cristianismo, “somente os componentes da Igreja tinham motivo para se interessarem pela prática da instrução e pelo seu desenvolvimento”, afirma Rômulo de Carvalho (1986: 11). Sabidamente, apenas por meio da Educação a Igreja poderia dar a conhecer as revelações das Sagradas Escrituras, dos seus Santos e Doutores, assegurar a formação do corpo eclesiástico e a continuidade da transmissão desse conhecimento de geração em geração. Vem daí a aproximação dos temas.

Embora o Reino de Portugal só tenha sido assim reconhecido em 1139, cabe recuperar que historicamente a Península Ibérica esteve sob o domínio do Império Romano até o final do século V. Concernente ao tema “Educação e Igreja”, Rômulo de Carvalho ressalta que, já a partir do final do século IV, a doutrina cristã se difundia e se expandia fortemente. O autor afirma que, à medida que o contexto ia se tornando favorável, “procuraram os homens da Igreja organizar-se devidamente, e consolidar a organização criando centros de trabalho, de estudo e de meditação donde fariam irradiar a sua palavra orientadora” (Carvalho, 1986: 12). Nesse contexto, começam a se organizar as ordens monásticas, “cuja existência, na Península Ibérica, parece remontar ao século IV” (ibidem: 13).

Um marco na História da Educação na Igreja foi quando, no Concílio de Toledo, realizado em 527, deliberou-se (cânones 1 e 2) que “todos os jovens destinados aos ministérios eclesiásticos fossem educados em seminários sob a inspeção dos bispos, ficando estes obrigados a fundarem esses seminários nas suas dioceses” (ibidem).

De acordo com o pesquisador, tal determinação constituiu a origem da criação de seminários com fins pedagógicos. A evolução do processo formativo dos religiosos foi retomada em dois outros concílios de Toledo. No Concílio IV, em 633, o cânone 24 determinou que os jovens clérigos vivessem juntos num claustro e que lhes desse um mestre para os instruir nas letras; e no Concílio VIII, em 653, o

cânone 8 proibiu a ordenação de todos aqueles que não se apresentassem medianamente instruídos nas letras (Carvalho, 1986: 14).

A invasão sarracena da Península, contudo, ainda no século VIII, acabou por retroceder o avanço nos movimentos educacionais na Igreja, sendo retomados apenas no século IX, quando, “mesmo sob o domínio árabe, os estudos cristãos e o ensino eclesiástico se tornaram notáveis. Nos séculos X e XI, constroem-se e multiplicam-se os mosteiros por toda a Península” (Carvalho, 1986: 14). Rômulo de Carvalho resume a situação da atividade pedagógica da seguinte forma: “O ensino era ministrado nos mosteiros (escolas monásticas) ou em seminários (escolas episcopais ou escolas catedrais)”, e “os estudantes que as frequentavam eram jovens destinados, já de tenra idade, à vida eclesiástica” (Carvalho, 1986: 15). O autor afirma que os ecos do progresso educacional também chegaram à região ocidental da Península, localidade aonde viria a se constituir a Nação Portuguesa:

naturalmente chegaram os ecos dos progressos que se acentuavam na parte restante, embora tardiamente em consequência da sua localização geográfica. O apontamento de data mais recuada que conseguimos recolher para o nosso estudo refere-se a Braga, durante o século VII, e põe exactamente em relevo o atraso em que se encontrava a região ocidental da Península.

(Carvalho, 1986: 15)

Apesar de sua investigação não ter encontrado indícios da existência de escolas no território português antes do final do século XI, o autor acredita que devem ter existido, posto a grande quantidade de mosteiros, igrejas e catedrais que foram fundados nessa região. A considerar, a Sé de Braga e a Sé de Coimbra. Sua pesquisa considera também a possibilidade de, “nos princípios do século XII, também houvesse uma escola análoga junto da Sé do Porto, pois o bispo dessa cidade, D. Hugo, para cujo cargo foi sagrado em 1113, frequentara a escola episcopal de Santiago de Compostela” (ibidem: 19).

Dentre as ordens religiosas presentes em Portugal, o autor destaca duas que tiveram grande importância na História da Educação do país: a Ordem dos Cônegos Regrantes de S. Agostinho e a Ordem de Cister, de S. Bernardo. “Trata-se de duas ordens poderosas, inseparáveis da História de Portugal pela grande influência que exerceram na vida do país, sob todos os aspectos que se

considerem” (Carvalho, 1986: 19) afirma o autor. Essas duas ordens ergueram dois grandiosos mosteiros: o mosteiro de Santa Cruz de Coimbra (S. Agostinho) e o mosteiro de Alcobaça (São Bernardo). Primeiramente, o autor discorre sobre o mosteiro dos Agostinianos.

Foi em 1132 que os monges Agostinianos começaram a atuar no mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. O ensino dado seguia o modelo da época. Os fundamentos eram basicamente teológicos. De acordo com o autor, o aluno era instruído “num conjunto de disciplinas de carácter informativo que lhe forneciam uma visão global do seu universo. Essas disciplinas que, na totalidade, constituíam um saber enciclopédico, eram as denominadas artes liberais” (Carvalho, 1986: 20).

Carvalho explica que, originalmente, eram sete as artes liberais, divididas em dois grupos, um com três disciplinas, o *trivium*, e o outro com quatro disciplinas, o *quadrivium*, que hoje designaríamos por “letras” e “ciências”. O autor afirma que: “Segundo S. Agostinho, patrono da Ordem dos Cónegos Regrantes de Santa Cruz, o estudo do *trivium* e do *quadrivium* devia considerar-se indispensável para alcançar o da Teologia, também designado por “Sacra Página” (Carvalho, 1986: 21).

Um nome que se destaca à época é Hugo de São Vitor. Este exerceu grande influência no método de ensino. Homem de vasta cultura, expandiu o entendimento das Páginas Sagradas para além da Bíblia, conforme explica Carvalho:

Hugo considera como páginas sagradas, destinadas à leitura e ao ensino da Teologia (*Sacra Pagina*), não apenas as da Bíblia. Dispõe-nas segundo três categorias: 1ª os Evangelhos; 2ª as Epístolas, os Actos dos Apóstolos e o Apocalipse; 3ª as Decretais (coleções das leis do Direito Canónico), os Cânones dos Concílios; e as obras dos Santos Padres e Doutores da Igreja.

(Carvalho, 1986: 25).

“O novo tratado dos conhecimentos agradou aos mestres de Santa Cruz de Coimbra, não só por encontrarem nele o mais recente dos escritos daquele género, como por serem, eles próprios, adeptos das ideias reformadoras do seu autor”, acrescenta Carvalho (Carvalho, 1986: 25).

A segunda ordem religiosa a marcar grande presença na História da Educação em Portugal foi a Ordem de Cister. Ordem de origem francesa à qual pertenceu S. Bernardo, abade do mosteiro de Claraval. Conhecidos como “Os monges sábios”, Carvalho afirma que “não só em Portugal como no resto da Europa, nada ficou devendo à cultura das letras à actividade dos monges cistercienses” (Carvalho, 1986: 29).

A Ordem de Cister chegou ao país em 1119. O grande polo de educação cisterciense foi o mosteiro de Alcobaça, que começou a ser construído em 1152. O religioso educador que se destacou à época foi Estevão Martins, abade do mosteiro no período de 1252 a 1276. A grande inovação que o abade deixou foi a abertura dos estudos à comunidade. Antes dele, no mosteiro ensinava-se apenas a Teologia, e somente aos monges. Em sua atuação, incluiu o estudo da Gramática e da Lógica e abriu as portas do mosteiro para a comunidade. “A decisão é notável, e marca um passo importante para a criação da futura Universidade portuguesa. Com Estêvão Martins, a escola de Alcobaça, que era privada como a de Santa Cruz de Coimbra, tornou-se pública”, afirma (ibidem).

No final do século XII, não apenas em mosteiros, mas em todas as Sés havia escolas, chamadas de escolas episcopais ou escolas catedrais, seguindo as deliberações dos concílios de Toledo e dos concílios subsequentes; o III Concílio de Latrão, em 1179, por exemplo, determinou que “não só o bispo, no seu cabido, provesse o ensino da Gramática e da Teologia, mas que houvesse um mestre-escola em cada catedral para ensinar gratuitamente os rapazes pobres” (Carvalho, 1986: 34). Sobre o ensino nas escolas episcopais, seguindo o mesmo modelo adotado nos mosteiros, além da Gramática e da Lógica, constavam estudos de Retórica, Música e Aritmética.

Além das escolas catedrais, a investigação de Carvalho destaca relatos da existência de outros espaços de educação promovidos pela Igreja, as Colegiadas e as Escolas Paroquiais. Sobre as Colegiadas, Carvalho explica:

A par das escolas episcopais houve, no tempo, outras análogas que funcionavam nas Colegiadas. Estas, cujo nome deriva de “colégio” (do latim *collegium*), eram igrejas que, à semelhança das Sés catedrais,

comportavam também um cabido de cónegos o qual, em vez de ser presidido por um bispo, era-o por um prior.

(Carvalho, 1986: 37)

Entre as Colegiadas, o autor destaca a de Nossa Senhora da Oliveira, em Guimarães, da qual foi prior Pedro Hispano, famoso médico, filósofo, teólogo e professor de Matemática e Português que, em 1276, viria a tornar-se Papa. Entre as paroquiais, o autor cita apenas a escola paroquial de São Paio de Pousada, onde teria estudado Silvestre Godinho, arcebispo de Braga (Carvalho, 1986: 38).

Em seu estudo, Carvalho levanta a grande problemática da falta de livros como um dos grandes fatores que atravancaram a expansão do ensino em Portugal. Citando o Elucidário de Viterbo, o autor afirma que havia

fatal ignorância dos Eclesiásticos, Párcos, e Clérigos seculares daquele tempo por falta de Livros, ainda dos mais indispensáveis, para cumprirem exactamente os seus deveres: fatalidade que entre nós se encontra até aos fins do século XV.

(Carvalho, 1986: 40)

Notadamente, o que parecia à época ser a salvação educacional, as escolas confessionais eclesiásticas, posto que se não existissem nada mais haveria em termos de educação, também era uma espécie de condenação. Primeiro, por sua natureza e função primordial catequética e teológica, segundo pelo Estado, no caso o Reino, não oferecer outra opção, nem acompanhamento, nem provisionamento de recursos pedagógicos, no caso, livros, para esses espaços educacionais.

Tal condição e limitações viriam a deixar grande marca nos primórdios da educação da nação portuguesa, cuja situação, à época, era de acentuado atraso em relação a outros países europeus, conforme relata Carvalho:

Os estudantes portugueses, sabedores das possibilidades que lá fora teriam de alargar os seus conhecimentos, principalmente em Salamanca, Paris, Montpellier, Pádua e Bolonha, saíam do país para se matricular em nessas famosas escolas universitárias, onde estudavam Teologia, Cânones, Filosofia e Medicina.

(Carvalho, 1986: 40)

Para além de todo o contexto histórico, o trabalho de Rômulo de Carvalho apresenta uma importante reflexão sobre a concepção da escola nos diversos tempos históricos. O autor acrescenta o olhar filosófico sobre a História da

Educação. Tal olhar pode tanto atenuar a crítica severa sobre as limitações impostas pelo modelo eclesiástico de educação, como pode também alargar esse entendimento, ao permitir que nos desloquemos no tempo, nos colocando no lugar do homem daquela época e do seu entendimento da humanidade e do seu destino. Segundo o autor, é a concepção filosófica do destino do Homem que determina e fundamenta toda a organização do ensino de sua época. Ou seja, a escola forma o homem nos moldes e de acordo com o modelo que a organização social pretende perpetuar, conforme esclarece:

Toda a organização do ensino se fundamenta numa concepção filosófica do destino do Homem. Assim foi sempre, e continuará a ser, em todo o tempo e em todo o lugar. A escolha das disciplinas que deverão ser ensinadas, os assuntos que nelas serão tratados, a orientação que deverá ser dada na respectiva comunicação escolar, tudo assenta numa determinada concepção de vida, tanto individual como social. Na Escola, toda a informação transmitida ao aluno durante o acto de ensinar, visa uma formação mental que pretende modelar o indivíduo para a sociedade que se deseja conservar ou instaurar. A diferença de fundo que distingue entre si as diversas épocas da História da Pedagogia reside no tipo de Homem que a Escola pretende criar.

(Carvalho, 1986: 64)

Tal reflexão é bastante esclarecedora no entendimento da configuração da escola confessional em sua gênese e ao longo da história, pelo menos até o final do século XVII, quando a escola, enquanto instituição eclesiástica, tinha a preocupação primordial de formar o homem para a religiosidade, para a Glória de Deus e a edificação do Cristianismo. Todo o ensino, conteúdo e práticas pedagógicas, convergiam para a solidificação da fé e da religião. Conforme detalha o autor:

O estudo da Natureza servia para descobrir nela a presença de Deus; o estudo do Direito para implantar na Terra a justiça que aos homens era devida por amor de Deus. Aprendiam-se as primeiras letras nos livros de salmos, no Saltério; nele se iniciavam os alunos na leitura e dela se extraíam os trechos para o aprendizado da escrita. As regras de Gramática, os preceitos da Lógica, os floreios da Retórica, colhiam-se nas obras de autores que merecessem a escolha por suas virtudes de modelo cristão.

(Carvalho, 1986: 64).

Nesse contexto de “divinização” do conhecimento, a Filosofia ensinada nas escolas procurava dar fundamento científico à Teologia. Configura-se então a Escolástica, um movimento que prevaleceu do século IX ao século XV, tendo o seu

apogeu nos séculos XII e XIII. Mais que um método de ensino, a Escolástica foi um modelo de filosofia cristão que não se limitou à incorporação de princípios teológicos pela filosofia. A Escolástica, conforme esclarecem Piletti & Piletti (2016), “no seu sentido mais amplo, além do ensino das verdades teológicas e filosóficas, abrange todas as demais atividades intelectuais das escolas medievais” (Piletti & Piletti, 2016: 56).

Pode-se afirmar que o grande mérito da Escolástica foi o empenho em resgatar e trazer à luz a obra de Aristóteles (384-322 a.C.), mais de mil anos depois da sua existência. Sua obra foi traduzida, estudada, comentada e debatida com ares de atualidade e descoberta do conhecimento. Carvalho (1986) afirma que “a propagação da obra de Aristóteles entre os filósofos cristãos foi fulgurante e a sua influência pode dizer-se total, no ensino da Escolástica, durante os séculos XII e XIII” (Carvalho, 1986: 66). O autor destaca ainda que a tarefa de ajustar a filosofia aristotélica à Teologia não foi fácil, “em muitos passos daquele ajustamento, houve necessidade de lutar contra a oposição da própria Igreja” (Carvalho, 1986: 66).

Tal oposição foi enfrentada com muita determinação e brilhantismo por alguns notáveis da Educação Confessional cristã. Entre eles, o monge beneditino Santo Anselmo e os frades dominicanos Alberto Magno e seu discípulo Tomás de Aquino, um dos maiores protagonistas da Escolástica, a quem dedicaremos maior relevância na próxima parte deste trabalho. Sobre Aquino, Carvalho afirma que “a Filosofia Escolástica passou a ser, por excelência, a filosofia de Aristóteles aplicada à Teologia por S. Tomás de Aquino” (Carvalho, 1986: 66).

Nesse fervor filosófico cristão, outras ordens religiosas foram surgindo e se espalhando pela Europa e outros territórios, em Missão educativa. Em 1209 surge a Ordem de São Francisco. Chegaram a Portugal em 1216 e começaram a edificar suas escolas. Logo em seguida, em 1217, chegaram os dominicanos, também com o propósito de estabelecer conventos e escolas.

Concluindo esta primeira etapa da história de Educação Confessional em Portugal, podemos afirmar, em concordância com Rômulo de Carvalho (1986), que no final do século XIII, quando de um país ainda em fase de organização interna,

pequeno em termos populacionais e “sob os olhares cobiçosos dos reinos vizinhos”, que a situação da educação no Reino não era “desprimorosa”, conforme relata o autor, pois já contava com um número satisfatório de estabelecimentos educacionais:

Um Estudo Geral⁵⁵, criado com bastante antecipação em relação a muitos grandes aglomerados europeus; dois famosos mosteiros, o de Santa Cruz e o de Alcobaça cuja actividade pedagógica se manteve após a fundação da Universidade, e outros, como o de S. Vicente de Fora, em Lisboa; várias escolas episcopais, possivelmente em todas as Sés do país; escolas paroquiais; colegiadas; e escolas nos conventos de franciscanos e de dominicanos.

(Carvalho, 1986: 69)

Sobre a qualidade do ensino, o autor conclui que, nas escolas menores, seguiam-se os moldes rudimentares da época, e o Estudo Geral, projeto ambicioso, esforçava-se para manter os alunos em seu país em vez de migrarem para Universidades Europeias.

Ao final do século XIII, o Estudo Geral já ia completando o seu primeiro século de existência e a escola básica continuava a se desenvolver nos mosteiros, igrejas e catedrais. Nesse século, outras importantes ordens religiosas foram surgindo e com elas outros grandes protagonistas da história de Educação Confessional.

Tomás de Aquino (1225-1274)

Tomás de Aquino é mais um dos grandes exemplos do movimento de superação e expansão da consciência humana, pela fé. Num período no qual o pensamento educacional eclesiástico ainda tinha como maior referência a filosofia agostiniana, inspirada no idealismo platônico, Tomás faz uma abordagem filosófica que procura conciliar a fé cristã com o pensamento de Aristóteles, ou seja, propõe aproximar a fé da razão sob a perspectiva cristã. Piletti & Piletti afirmam que a

⁵⁵ Universidade (*Universitas*) e Estudo Geral (*Studium Generale*) não eram sinónimos embora com o tempo viessem muitas vezes a confundir-se. O Estudo Geral era a própria escola, o edifício onde se encontravam os professores para leccionarem e os alunos para receberem o ensino, e era também a instituição em si mesma, organizada para receber os estudantes que quisessem seguir os estudos, assim como o conjunto dos cursos. A Universidade era uma Corporação, uma assembleia, uma congregação de mestres e alunos, com personalidade jurídica. [...] Com o correr dos anos vingou a palavra “Universidade” mantendo o sentido que já tinha e incluindo o de “Estudo Geral” (Carvalho 1986: 55).

proposta de Tomás de Aquino causou muita estranheza e resistência no âmbito eclesiástico porque:

Tal conciliação parecia impossível e até mesmo herética para os pensadores de então. Não se tratava apenas de ele propor princípios opostos aos de Agostinho que, como sabemos, inspirava-se no idealismo platônico, mas de trazer para dentro da Igreja o realismo aristotélico que, além de não conceber um Deus criador, não concebia a vida após a morte.

(Piletti & Piletti, 2016: 54)

Um grande diferencial da proposta de Aquino em relação a S. Agostinho foi o entendimento da unidade humana (corpo e alma) e, por consequência, “a valorização da razão humana frente à intuição e, até mesmo, frente à revelação” (Piletti & Piletti, 2016: 54). De acordo com os autores, “para aquela época marcada pelo espiritualismo agostiniano, que nutria certo desprezo pela matéria, foi uma ideia revolucionária (ibidem).

Nove séculos depois da obra *De Magistro* de S. Agostinho, Tomás de Aquino escreve uma obra com o mesmo nome, *De Magistro*, para discutir a pedagogia de sua época. Assim como S. Agostinho, Aquino também acreditava “ser Deus que ilumina todo homem que vem a este mundo”.⁵⁶ Logo, o homem não pode verdadeiramente ensinar outro” (Aquino, 2017: 121). Entretanto, para ele, “o conhecimento não depende da fé nem da presença de uma verdade divina no interior da pessoa” (Piletti & Piletti, 2016: 54). Em termos pedagógicos, o avanço contido na proposta de Aquino foi ele admitir “a necessidade de uma ajuda exterior” (Piletti & Piletti, 2016: 55), ou seja, ele deu lugar e relevância ao educador no processo de aprendizagem.

Em sua proposta pedagógica, o processo ensino aprendizagem realiza-se por meio da condução e não da transferência do conhecimento. Portanto, o educador é o condutor desse processo, “aquele que ensina conduz o outro à ciência de coisas ignoradas do mesmo modo como alguém que descobre é conduzido por si mesmo ao conhecimento daquilo que ignorava” (Agostinho, 2017: 133). O filósofo acrescenta ainda a perspectiva do educador como cooperador do processo de aprendizagem, ao afirmar: “Assim como se diz que o médico causa a saúde do

⁵⁶ (A Bíblia, Jô, 1:9).

enfermo, cooperando com a sua natureza, assim também se diz que um homem causa a ciência em outro, cooperando com sua razão natural. E isto é ensinar” (Agostinho, 2017: 133).

Por acreditar que o processo educativo poderia ter uma estrutura menos intuitiva e mais pragmática, podendo o conhecimento ser ensinado e o ser humano capaz de fazê-lo, Tomás de Aquino exerceu grande importância na Escolástica. Uma importância que extrapolou a sua época, conforme detalha Carvalho:

O tomismo, conjunto das ideias de S. Tomás, constitui a obra máxima da filosofia católica a ponto de, tendo sido criado na Idade Média, ainda no último quartel do século XIX o papa Leão XIII chamava para ele a atenção dos crentes e promovia o seu estudo e a sua defesa.

(Carvalho, 1986: 66)

Embora a escolástica tenha recebido muitas críticas ao longo do tempo, principalmente devido ao modelo autoritário de imposição do conhecimento e das verdades absolutas, os autores ressaltam os benefícios que a cultura ocidental recebeu, “seu papel na superação daquele misticismo extremo que nos separa do mundo, a valorização da dialética clássica e do pensamento lógico, abrindo, assim, o caminho da investigação moderna” (ibidem).

Podemos dizer que, nessa época, surge algo mais próximo do que conhecemos hoje como escola confessional. De acordo com Piletti & Piletti, em 1179, o Concílio Lateranense, convocado por Alexandre, estabeleceu que escolas deveriam ser instituídas em todas as igrejas e mosteiros: “A Igreja, como piedosa mãe, teria a obrigação de prover os pobres, que não podiam ter o apoio dos pais, para que, assim, não fossem privados da oportunidade de ler e progredir no estudo” (Piletti & Piletti, 2016: 57). Posteriormente, em 1215, o novo Concílio Lateranense confirmou a obrigação de o ensino ser gratuito (ibidem).

É nesse período, início do século XIII, que as universidades se consolidam e se difundem “graças ao poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las [...] e criar novas universidades, tais como as de Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia e outras cidades” (Carvalho, 1986: 66).

É inquestionável a importância das Universidades na Idade Média, na disseminação do pensamento filosófico e no desenvolvimento intelectual e religioso: “Além de despertar o gosto pelo estudo, influíram na melhoria do ensino das escolas de cultura média e elementar [...] elas representavam a cultura superior do espírito” (Carvalho, 1986: 60) e ainda, numa época em que “não havia instituições científicas nem imprensa com seus jornais e revistas, elas contribuíram decisivamente para a formação da opinião pública” (Carvalho, 1986: 61). É nesse fervor de conhecimento e desenvolvimento do pensamento crítico que, nos mosteiros e nas Universidades despontam inquietudes e movimentos que viriam a mudar não apenas o modelo de Educação Confessional existente até então, mas a configuração da Igreja como um todo, inclusive, de seu modelo de educação.

Poder-se-ia ousar dizer que as rupturas de Tomás de Aquino, mesmo que situadas ainda no final do século XIII, poderiam ser consideradas prenúncios da ebulição que aconteceria nos séculos XIV, XV e XVI, o Renascimento.

Apesar de não se deslocar do seu lugar de homem de fé que acredita que somente Deus ilumina o homem e que não há conhecimento que não venha Dele, Aquino buscou aproximar a fé da razão num movimento de valorização da razão humana. Nele, o homem assumiu certo protagonismo no processo de transmissão do conhecimento. Mas, foi principalmente no resgate e valorização da dialética clássica, que Aquino deixou a importante marca de uma inquietude que, cerca de um século depois, também afetaria mesmo que de forma muito mais profunda e inovadora, outros homens das artes, da política, da Igreja, da literatura, em outras dimensões.

O Renascimento, o despertar do sono, o reencontro com o legado da cultura clássica da Antiguidade Grega e Latina afetou profundamente a relação do homem com a fé e com a Igreja. A valorização da razão, da ciência e da natureza, colocou o homem no centro da criação, humanizou o conhecimento e atenuou o dogmatismo religioso. Carvalho (1986) cita que “a ressurreição do homem clássico, voluntarioso, consciente das suas potencialidades, foi uma alegria exaltante para uma humanidade preocupada, diminuída sob o pavor dos seus pecados” (Carvalho, 1986:123).

É em sua última fase, *Cinquecento*, no século XVI, no estágio irreversível de noção de si mesmo e do Universo, que o homem questiona a autoridade da Igreja e, de dentro dela, floresce o movimento que viria a fazer a Igreja também renascer e rever o seu papel de Igreja Educadora.

Martinho Lutero, 1483-1546 e a Reforma Protestante

Lutero nasceu em Eisleben, Alemanha. Em 1505, aos 18 anos, desiste do curso de Direito e entra para o Mosteiro Agostiniano de Erfurt. Na vida monástica, o estudo das escrituras, a observação da relação da Igreja com a comunidade, a cobrança de indulgências e taxas levam-no a desconcordar dos costumes da Igreja do seu tempo. Em outubro de 1517, durante o papado de Leão X, último não sacerdote a ser eleito papa, Lutero fixa na porta da Matriz suas 95 teses sobre a venda de indulgências. A partir daí o monge então lidera a Reforma Protestante, responsável pela divisão do cristianismo e o surgimento de novas igrejas. “Além de consequências religiosas, a Reforma teve consequências econômicas, políticas, sociais e educacionais” (Piletti & Piletti, 2016:62).

Lutero teve um papel muito importante na educação de sua época e deixou um grande legado, principalmente no que entendemos hoje como educação pública. Para ele, a educação não deveria ser de responsabilidade da Igreja. A partir dessa perspectiva, sugeriu a organização do sistema de ensino público em três ciclos: fundamental, médio e superior. E ainda chamou a atenção para a responsabilidade da família na educação. “Ele defendia que as escolas fossem mais amplas e abertas do que eram em sua época” (Piletti & Piletti, 2016: 62).

Quanto ao currículo, os autores afirmam que Lutero defendia que o Hebraico deveria ser ensinado a todos, porém, o Latim e o Grego deveriam constituir a parte mais importante; “para além do aspecto linguístico, ele incluía a Lógica, as Matemáticas, a Ciência, a Gramática e a Música. Aliás, a Música, por influência de Lutero, tornou-se obrigatória na educação de todos” (Piletti & Piletti, 2016: 62).

Lutero foi responsável pela democratização da escola pública em Roma. Defendia que todos tivessem acesso à educação, nobres, plebeus, pobres e ricos. “E, contrariando o que se pensava e fazia na época, ela deveria beneficiar tanto os meninos quanto as meninas. Caberia ao Estado, finalmente, decretar a frequência obrigatória à escola” (Piletti & Piletti, 2016: 63). Os autores afirmam ainda que nesta época surgem os sistemas de escolas controladas e parcialmente mantidas pelo Estado, considerados os primeiros de tipo moderno (Piletti & Piletti, 2016: 64).

A implementação das ideias de Lutero na Educação foi assegurada por alguns dos seguidores de suas orientações, o mais importante deles, Felipe Melanchthon (1497-1560). Reconhecido como o Preceptor da Alemanha, de acordo com Monteiro (2005), Melanchthon “foi para a Alemanha, na Reforma Educacional, o que Lutero foi na Reforma religiosa” (Monteiro, 2005: 63). Uma das suas principais marcas deu-se na Universidade de Wittenberg, onde atuou nos últimos 42 anos de vida e fez uma profunda reformulação “com base nas ideias e nos ideais humanistas e protestantes de Lutero” (Monteiro, 2005: 63).

Escreveu obras didáticas de Gramática, Dialética, Retórica, Ética, Física, História e Teologia. Na Pedagogia, sua obra consistia em discursos e conferências. De acordo com Piletti & Piletti, suas publicações pedagógicas tornaram-se importantes porque “esses discursos, de maneira geral, salientam o conteúdo e o espírito da educação humanista e, também, a importância das escolas” (Piletti & Piletti, 2016: 64). Escreveu ele:

Uma cidade bem ordenada precisa de escolas onde as crianças, que são o viveiro da cidade, sejam instruídas: engana-se gravemente, de fato, quem pensa que sem instrução possa adquirir-se uma sólida virtude e ninguém é suficientemente idôneo para governar as cidades sem o conhecimento daquelas letras que contém o critério do governo de todas as cidades.

(Manacorda, 2000: 198, *apud* Piletti & Piletti, 2016: 64)

A resposta da Igreja Católica à Reforma Protestante foi o movimento conhecido como Contrarreforma, surgido para contrapor a ideias de Lutero e revogar o papel de uma Igreja educadora, conforme detalharemos a seguir.

Inácio de Loyola (1491-1556) e a Contrarreforma

Militar espanhol, nascido em Azpetia, país Basco, foi gravemente ferido numa batalha. Em seu longo período de convalescença, dedica-se à leitura da vida de Jesus e dos santos. Período que o leva a optar pela vida religiosa a serviço de Deus. A partir dessa experiência de conversão, muda radicalmente, adota uma vida austera, torna-se um peregrino, mendicante e evangelizador.

Uma marca muito forte da sua espiritualidade, a prática da meditação, resultado de seus períodos de reclusão, foi conhecida na obra *Exercícios Espirituais*, na qual registrava sensações, reflexões e revelações alcançadas com a meditação e a contemplação. Para além de meros relatos de experiências pessoais, surge um método de atitudes e procedimentos espirituais que levam a uma conexão profunda com Deus.

Após intensas peregrinações, missões evangelizadoras e períodos de reclusão – inclusive em mosteiros, embora nunca tenha sido monge, ali ficava em profunda imersão e prática da vida religiosa –, seguiu então com os estudos literários e teológicos. Em 1534 funda, juntamente com outros seis, a Companhia de Jesus, dedicada a efetuar trabalho missionário e de apoio hospitalar em Jerusalém ou para ir aonde o papa quiser, sem questionar. Em 1537 é ordenado Sacerdote, e só em 1540 a ordem religiosa Companhia de Jesus é autorizada pelo papa Paulo III.

No contexto de reação da Igreja à Reforma Protestante, Piletti & Piletti (2016) esclarecem que o principal objetivo da Companhia de Jesus passou ser deter o avanço protestante em duas frentes: através da educação das novas gerações e por meio da ação missionária, procurando converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas.

Os autores ressaltam que os jesuítas, integrantes da ordem da Companhia de Jesus, alcançaram grande êxito educativo por deterem rigoroso preparo intelectual. Quanto ao método de ensino, os autores afirmam que “as escolas Jesuítas tinham um caráter essencialmente humanista. As matérias eram as

mesmas das outras escolas. O que as diferenciava era o rigor do método de ensino” (Piletti & Piletti, 2016: 65).

Os Jesuítas tiveram papel preponderante na História da Educação de Portugal e do Brasil. História que se inicia ainda em meados do século XVI. Todavia, antes de avançarmos no estudo desses dois ambientes, quebraremos a linearidade histórica para destacar o papel de um grande educador protestante, que viria a atuar apenas em meados do século XVII, João Amós Comênio.

A quebra desta linearidade dá-se apenas para assegurar, posteriormente, a imersão no estudo da História da Educação confessional em Portugal e no Brasil, a partir da atuação da Companhia de Jesus nesses dois países.

Comênio e a Educação Confessional Protestante

Se Inácio de Loyola e a sua Companhia de Jesus foram uma das grandes reações da Igreja Católica à Reforma Protestante, há que se destacar um grande nome que deixou marcas vultuosas na Educação Confessional reformista, João Amós Comênio (1592-1670).

Comênio, bispo protestante, educador, cientista e escritor, nasceu na Morávia, Europa Central, atualmente parte oriental da República Checa. É considerado o fundador da didática moderna e um dos grandes pensadores da educação do século XVII. Em sua principal obra, *Didática Magna*, desenvolve o conceito de que “o objetivo da educação é auxiliar o homem a alcançar o seu fim último, ou seja, a sua felicidade eterna com Deus” (Piletti & Piletti, 2016: 77).

O pensamento pedagógico de Comênio trouxe inovações que até os dias de hoje norteiam movimentos educacionais inovadores. Enquanto os pensadores de sua época apregoavam que, para educar, seria necessário “destruir os desejos naturais, instintos e emoções, Comênio afirma que o objetivo devia ser alcançado pelo domínio de si mesmo, o qual é assegurado pelo autoconhecimento e pelo conhecimento de todas as coisas úteis” (ibidem).

Como educador confessional, na base de sua pedagogia estava o desejo de universalizar a mensagem de salvação, a palavra de Deus, a leitura da Bíblia. Produziu muito e trabalhou durante toda a sua vida para que todos tivessem o direito de aprender, sem exceção, por isso, a sua *Didática Magna* (1632) é fortemente influenciada pelos modelos mecânicos de produção em massa, pensamento recorrente em sua época. Para Comênio, a educação seria o meio de “produzir” muitos cristãos.

A educação em grande escala proposta por Comênio enfrentava muitos desafios em seu tempo. O custo, a falta de professores qualificados e de materiais educacionais. Em seu método, uma das soluções para oferecer uma educação em grande escala foi a administração do tempo do professor. Afirmava: “Eu sustento que não é somente possível para um professor ensinar a várias centenas de alunos por vez, declara ele, mas que a coisa é, além do mais, essencial” (Mumford, 1974 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 77).

O desejo de otimizar e sistematizar o processo educacional para atingir a grande massa leva-o a configurar o modelo da sala de aula tradicional que conhecemos até os dias de hoje, no qual temos o professor como regente do conhecimento que é transmitido aos alunos, que passivamente o recebem. Paulo Freire viria, três séculos depois, a nomear esse método como “educação bancária”.

Cabe ressaltar, no entanto, a preocupação do educador em atingir o seu objetivo, a aprendizagem efetiva. Não bastava transmitir o conhecimento, para assegurar que os alunos realmente prestassem a atenção e aprendessem, ele reforçava a necessidade da sistematização dos conteúdos, num movimento crescente de aprofundamento, o que entendemos hoje como “método em espiral”, um movimento cíclico que retoma, aprofunda e avança de maneira concomitante. Para assegurar a atenção e o envolvimento dos alunos nesse processo de aprendizagem, Comênio propõe:

Para qualquer estudo encetado, é preciso predispor as mentes dos alunos. [...] Devem ser afastados dos estudantes todos os tipos de obstáculos. 'De nada aproveitará ditar preceitos se antes não forem afastados os obstáculos', diz Sêneca.

(2006: 153 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 79)

Outra grande inovação de Comênio foi aumentar a escala da produção de materiais didáticos. Para tanto, ele fez uso da prensa para multiplicar os conteúdos e atingir o maior número de alunos possível. Em sua *Didática Magna*, afirma:

Desejamos que o método de ensino seja levado a tal aperfeiçoamento que entre a forma de instrução comum, até agora usada, e a nova forma, haja diferença idêntica à que se observa entre a técnica usada antigamente para transcrever livros à mão e arte tipográfica depois descoberta e agora em uso.

(Strivay 2006: 361 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 78)

A preocupação de Comênio com o material didático, e com o largo alcance de alunos contemplados em sua diversidade cultural e social, era tanta que se dedicou a escrever várias obras, inclusive “livros didáticos sensoriais, que ensinavam por meio de imagens” (Strivay, 2006: 361 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 78).

Em seu estudo, Piletti & Piletti afirmam que uma das grandes marcas de Comênio foi o entendimento da educação como um processo de comunicação, o que rompe com a visão reducionista de seu método como sendo apenas “mecanicista” por desejar atingir a grande massa. Tal preocupação concretiza-se em sua pedagogia, reconhecida como a pedagogia da comunicação, “atraente, sem fraqueza, aberta a todos, aplicável ao mais vasto campo tanto espiritual como profissional, uma metodologia sem autoritarismo, doce, clara, eficaz que renda aos valores morais os cuidados que merece” (Strivay, 2006: 190, *apud* Piletti & Piletti, 2016: 78). Citando Strivay:

Trata-se de colocar à disposição de todos uma ética intelectual fundada sobre a comunicabilidade dos seres, uma verdadeira antropologia, cujos alicerces repousam sobre a transmissão e cujos aspectos se inscrevem em termos tanto políticos como econômicos.

(Strivay, 2006: 190 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 80)

É consenso que as ideias de Comênio foram muito importantes em sua época e de grande influência para os que lhe sucederam. Apesar do propósito de educar para evangelizar, o educador extrapolou a visão de educação utilitária e acrescentou alguns aspectos inovadores que valoram o fazer educacional para além das pretensões catequéticas: o respeito à natureza humana, a percepção da intuição e do autocontrole. Para Comênio, “a arte não pode ser outra coisa que a

imitação da natureza. E tudo o que é natural avança por si mesmo” (Piletti & Piletti, 2016: 80).

As ideias de Comênio surgem no momento histórico em que a educação para todos começa a ser defendida como obrigatória e um dever do Estado, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de qualquer nação. Ele apontou caminhos para que a educação originalmente pensada para “poucos” pudesse ganhar escala sem se distanciar de seu propósito e sem abrir mão de ser uma experiência transformadora do indivíduo, seja ela confessional ou laica.

3.2 – A Origem da Educação Confessional em Portugal e no Brasil

Conforme já relatado, várias ordens religiosas atuaram tanto em Portugal quanto no Brasil, mas, sem dúvida, a congregação de maior relevância na História da Educação dos dois países foi a Companhia de Jesus. Por esse motivo, nos deteremos a relatar mais detalhadamente em que circunstância se deu tal atuação.

Os Jesuítas e a Educação Confessional em Portugal

Em 1553, os Jesuítas abrem a primeira escola pública de Portugal, o Colégio Santo Antão, em Lisboa, tendo como reitor o Pe. Melchior Carneiro e professores os religiosos Cipriano Suárez e Manuel Álvares. De acordo com Rômulo Carneiro, o colégio teve um êxito invulgar, posto que ensinava de graça a pobres e ricos, o que constituía uma “novidade palpitante”, e detalha:

Logo na abertura das aulas o padre Manuel Álvares, que ensinava os primeiros rudimentos do Latim, teve cento e oitenta alunos, pelo que foi necessário chamar outro professor em seu auxílio. Foi ele um jesuíta espanhol, de nome Roque Sanz. No fim do ano escolar a frequência passava de trezentos e trinta estudantes. [...] Em 1554 já eram 600 os alunos, entre os quais se contavam cerca de quarenta jovens pertencentes à primeira nobreza do reino.

(Carvalho, 1986: 294)

No mesmo ano, os Jesuítas abriram outro colégio em Évora, cidade que viria a ser a sede da Universidade Jesuíta de Évora, em 1559, mesmo ano em que foram publicados os novos Estatutos da Universidade de Coimbra. Para Carneiro (1986), dada a coincidência de datas, poder-se-ia concluir que, embora os Jesuítas não

exercessem nenhuma atividade formal naquela Universidade, “a Companhia de Jesus tenha provocado a promulgação de novos Estatutos para a Universidade de Coimbra simultaneamente com os seus de Évora” (Carvalho, 1986: 313). O autor afirma, entretanto, que nunca, em nenhum momento da sua história, a Universidade de Coimbra foi entregue aos jesuítas. “Orgulhosa de sua já então existência secular e ciosa das prerrogativas de que gozava, a Universidade de Coimbra limitou a participação dos Jesuítas apenas à regência de aulas de Teologia e Matemática” (Carvalho, 1986: 313).

No final do século XVI, os Jesuítas já estavam presentes em todo o território português com colégios em Coimbra, Lisboa, Évora, Braga, Porto, Bragança, Funchal, Angra e também na Ilha de São Miguel, em Angola. Ocorreu que havia grande número de alunos e grande procura por vagas, não sendo a oferta na dimensão da demanda, principalmente nas cidades mais populosas. Tal circunstância resultou na escassez de professores devidamente preparados, vindo a comprometer a atuação pedagógica da ordem. Para responder a esta demanda premente, em 1565, os Jesuítas estabeleceram seminários dedicados à formação de professores. O mais famoso deles funcionou no Colégio de Jesus, em Coimbra.

Todavia, a “corrida para o conhecimento” não estava associada apenas a adquirir saber ou à adesão à proposta pedagógica e apostólica dos Jesuítas ou de outras ordens religiosas, mas a prosperar na vida, nos negócios, a acompanhar os novos descobrimentos. Nesse contexto, a escola “era uma oportunidade que se apresentava ao público, um acesso à instrução amplamente aberto, e desse modo os pais mandariam os filhos às escolas, independentemente, pensamos nós, da entidade que as tivesse criado” (Carvalho, 1986: 328).

A mudança do perfil da clientela e da função da educação, posto que o seu fim não seria mais apenas formar sacerdotes, colocou a escola confessional jesuíta e outras ordens religiosas de sua época diante do que hoje entendemos como pressões do mercado educacional. Como adaptar-se ao novo contexto, sem abrir mão da missão?

A escolha da Companhia de Jesus foi a de olhar para essa situação não como uma ameaça, mas como uma oportunidade de fortalecer e expandir a sua Missão e propagação da sua doutrina religiosa, conforme detalha Rômulo de Carvalho:

De facto a Companhia de Jesus apresenta-se-nos, no campo da Pedagogia, como possuidora de uma consciência que nunca se impusera com tanta convicção: a da importância social da educação e do ensino. Seria sonho dos Jesuítas que todas as crianças se sentassem nos bancos das suas escolas e que a orientação do seu ensino se modelasse de tal feição que uma por uma constituísse um esteio do pensamento filosófico que defendiam. A sociedade oscilava na perturbação crítica das contestações religiosas do século, e a Companhia de Jesus procurava bloqueá-la e defendê-la das heresias, explorando as virtualidades de uma arma que nunca se previra tão capaz de provocar transformações sociais: o ensino.

(Carvalho, 1986: 329)

Empenharam-se então na elaboração das normas pedagógicas da Companhia de Jesus. Em 1581, estabeleceram uma comissão composta por membros de notório saber, representantes dos diversos países onde já atuavam (Portugal, Espanha, França, Itália, Alemanha e Áustria), dedicada à elaboração do documento que viria a ser conhecido como *Ratio Studiorum*. Depois de muitas análises, contribuições e aplicações experimentais, o documento foi promulgado para todas as escolas da Companhia de Jesus em 1599; esse documento foi utilizado, praticamente sem alteração, até 1832 (ibidem).

A proposta pedagógica dos Jesuítas apresentava algumas inovações até para os dias de hoje. O plano de estudo oferecia três cursos: Letras, Filosofia ou Artes e Teologia. O diferencial estava na possibilidade de o estudante poder fazer uma espécie de itinerário formativo e concluir os três cursos, posto que o programa de um já preparava para o outro, dando tom de continuidade. Além desse aspecto, ressalta-se o fato de que o ensino era oferecido num mesmo estabelecimento, da educação básica até o nível universitário.

Outro aspecto importante, diante da necessidade de aumento de oferta de estabelecimentos e vagas, era a não diminuição da qualidade do ensino e do alto nível de exigência, pelo que eram muito conhecidos. Pode-se comprovar isso na proposta curricular. Nas aulas, os alunos só poderiam falar Latim. Segundo

Carvalho (1986), os livros, os apontamentos e a comunicação dos mestres eram em Latim. “Na base de toda a escolaridade estava o ensino do Latim, procurando-se levar os estudantes a falá-lo e a escrevê-lo sem esforço. [...] A língua pátria era estudada através do Latim” (Carvalho, 1986: 334), incluindo o estudo do Grego. Todavia, era no tratamento dado à doutrina filosófica, de raiz aristotélica, que os Jesuítas marcavam o seu rigor e posição de defesa diante da “ampla, profunda e perigosa revolução mental que grassava na Europa” (Carvalho, 1986: 376). Rômulo de Carvalho destaca ainda a importância do Curso Conimbricense, elaborado por Jesuítas portugueses no final do século XV, base de todo o ensino filosófico Jesuíta em toda a Europa:

A doutrina filosófica, de raiz aristotélica, defendida e ensinada nos Colégios da Companhia de Jesus, estava explanada nos grossos volumes do Curso Conimbricense, não esquecendo que a designação de Filosofia abrangia então conhecimentos muito mais amplos do que nos tempos da Escolástica medieval. Essa obra, famosíssima em toda a Europa, da autoria de Jesuítas portugueses, entrou no século XVII com a mesma segurança com que dominara os anos anteriores

(Carvalho, 1986: 375)

O autor registra ainda um aspecto curioso e bastante associado ao comportamento medieval da Igreja com o conhecimento. Segundo ele, os Jesuítas, sempre estudiosos e atentos aos movimentos sociais, políticos, tinham acesso às novas descobertas geográficas, científicas e à nova modelação do pensamento filosófico que se descortinava, “apenas para porem à prova os seus princípios” (Carvalho, 1986: 376). Conclui a sua reflexão afirmando que “todo esse saber ficaria arrecadado para sua congeminção privada, para colóquio reservado entre parceiros de mais intimidade, mas nunca para comunicação nas aulas” (ibidem).

No começo do século XVII, o Curso Conimbricense já demonstrava sinais de cansaço e superação. O frescor do pensamento progressista dos novos tempos chocava-se com o peso e a rigidez do compêndio filosófico. Diante de tal impasse, os Jesuítas portugueses não hesitaram em redigir outros Cursos que vieram a substituir o Conimbricense. Tal capacidade de adaptação e adequação aos novos tempos, com limitadas rupturas, é claro, aos moldes da educação eclesiástica da época, há que se reconhecer, continha certa flexibilidade e pré-disposição para responder aos anseios da educação em sua época, conforme Carvalho, referindo-

se aos novos Cursos: “Em todos eles se faziam concessões à modernidade de então, concessões modestas, limitadas, cautelosas, mas que não deixam de constituir um passo positivo” (Carvalho, 1986: 377).

Outro aspecto valoroso na pedagogia dos Jesuítas em Portugal foi o estudo da Matemática. No século XVIII, despontaram o Pe. Inácio Monteiro, o Pe. Manuel de Campos e o Pe. Eusébio da Veiga. Carvalho (1986) refere-se ao primeiro como “o mais distinto dos mestres portugueses do seu tempo, não só pela sua capacidade didáctica como pelo seu saber”, e completa: “É um exemplo notável de quanto pode uma mentalidade ‘moderna’ revelar-se e desenvolver-se no seio de uma instituição endurecida por quase dois séculos de apertados condicionalismos pedagógicos” (Carvalho, 1986: 391).

O autor destaca ainda o curso designado “Aula de Esfera”, ministrado no colégio Santo Antão, em Lisboa. No currículo constavam elementos de Cosmografia, área de grande interesse para os Jesuítas “não só pela instrução de quantos dos seus discípulos se quisessem porventura preparar para as fainas marítimas, mas também para si próprios, instruindo-se convenientemente a fim de participarem nas missões a que se entregavam” (Carvalho, 1986: 380).

Uma dessas Missões dos Jesuítas portugueses, comandada pelo Pe. Manoel da Nóbrega, desembarcou em 1549 no Brasil. No alvorecer da História de Educação Confessional no Brasil destaca-se, primeiramente, o Jesuíta Pe. José de Anchieta.

José de Anchieta, 1534-1597

O Pe. José de Anchieta nasceu em Tenerife, Ilhas Canárias. Neto de judeus cristãos-novos, por parte de mãe, entra para o seminário aos 17 anos. Em 1553, aos 19 anos, ainda noviço, chega ao Brasil e inicia uma missão evangelizadora e educadora que deixou grandes marcas na história do Brasil Colonial. Foi ordenado sacerdote aos 32 anos. Em 1557, foi nomeado Provincial da Companhia de Jesus no Brasil, função que exerceu por 10 anos.

Foi o primeiro professor do colégio jesuíta de São Paulo, que deu origem à cidade, reitor do colégio jesuíta de São Vicente, dirigiu o colégio dos Jesuítas do Rio de Janeiro por três anos e posteriormente o colégio jesuíta de Vitória.

Entre suas principais obras, destacam-se: *A Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil* (primeira gramática dedicada à língua Tupi), *Os Feitos de Mem de Sá* (poema épico de caráter documental e histórico), além de cartas, poemas e outras obras literárias. Sobre a rotina educativa, relata em uma de suas cartas:

Ensinam-lhes os padres todos os dias pela manhã a doutrina, esta geral, e lhes dizem missa, para os que a quiserem ouvir antes de irem para suas roças; depois disso ficam os meninos na escola, onde aprendem a ler e escrever, contar e outros bons costumes, pertencentes à política cristã; à tarde tem outra doutrina particular a gente que toma o Santíssimo Sacramento.

(Saga, 1981: 133 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 68)

Dramaturgo, gramático, poeta e historiador, o Pe. José de Anchieta foi um religioso de atuação fortemente humanista. Para além do papel de educador e evangelizador, atuou diversas vezes em defesa dos povos indígenas tentando amenizar o processo de escravização imposto pelos colonizadores. Com ele, a história da Educação Confessional no Brasil estava apenas começando, sendo continuada pelas mãos de outros missionários Jesuítas e posteriormente por outras ordens religiosas que chegaram ao Brasil.

Os Jesuítas e a Educação confessional no Brasil

Os Jesuítas foram a única ordem religiosa atuante na educação no Brasil durante o período colonial. Chegaram em 1549, e apenas em 1580 outras ordens começaram a chegar: franciscanos, carmelitas, beneditinos e, um pouco mais tardiamente, os dominicanos. Estes últimos foram tidos como os principais baluartes da Filosofia.

A despeito do caráter ambíguo da Missão, evangelizar e, ao mesmo tempo, respaldar a política colonizadora de Portugal, é inegável a importância e a contribuição da presença dos Jesuítas nos primórdios da educação brasileira. Visando disseminar a doutrina católica, alfabetizavam os nativos na Gramática

latina e procuravam enquadrá-los nos costumes europeus. No contexto, notemos que os objetivos e a formulação da Educação Confessional adaptam-se às circunstâncias, neste caso, a atuação tinha um caráter “civilizatório”, posto que aqueles missionários acreditavam estar lidando com um povo de natureza primitiva e selvagem.

Sendo o domínio da leitura e da escrita primordiais para a conversão, as orações e o catecismo constituíam o programa oficial dos iniciantes, principalmente nas escolas implantadas nas aldeias. Além de dedicarem-se à catequização dos povos indígenas, os Jesuítas atuavam também na educação e orientação religiosa dos senhores de engenhos, seus filhos e escravos. “Em todos os ambientes, procuravam orientar na fé jovens e adultos e ensinar as primeiras letras às crianças, adaptando-se às condições específicas de cada grupo” (Piletti & Piletti, 2016: 71). O plano pedagógico seguia o *Ratio Studiorum*. Alguns procedimentos evidenciam as práticas pedagógicas dos primórdios da Educação Confessional no Brasil. Destacaremos apenas os pontos que corroboram o tema deste estudo:

Procedimentos <i>Ratio Studiorum</i> – Educação Confessional no Brasil
- Que o professor ensine os jovens confiados à educação da Companhia de modo que aprendam, com as letras, também os costumes dignos de um cristão. - Antes do começo da aula, recite para alguém uma oração breve e apropriada, que o professor e todos os alunos ouvirão atentamente de cabeça descoberta e de joelhos. - Assistam todos à missa e à pregação; à missa diariamente, à pregação nos dias de festa. - Nas classes de Gramática principalmente e, se for mister, também nas outras, aprenda-se e recite-se de cor a doutrina cristã, às sextas-feiras e aos sábados. - Haja também às sextas-feiras ou aos sábados, por meia hora, uma exortação espiritual ou explicação da doutrina. - De regra, os trabalhos escritos deverão corrigir-se em particular e em voz baixa, com cada aluno, de modo que aos outros se deixe, no intervalo, tempo para exercitarem-se no escrever. É bom, contudo, no princípio e no fim da aula, ler e comentar publicamente alguns espécimes ora dos melhores, ora dos piores. - Nada mantém tanto a disciplina quanto a observância das regras. - Não seja precipitado no castigar, nem demasiado no inquirir; dissimule de preferência quando o puder sem prejuízo de ninguém; não só não inflija nenhum castigo físico (este é ofício do corretor), como também abstenha-se de qualquer injúria, por palavras ou atos; não chame ninguém senão pelo seu nome ou cognome; por vezes é útil em lugar do castigo acrescentar algum trabalho literário além do exercício de cada dia.

Citações literais com supressões a partir de Piletti & Piletti, 2016: 72

Destacam-se em tais procedimentos algumas marcas que perduraram por muito tempo no modelo de Educação Confessional, comuns a praticamente todas

as ordens religiosas: a grande presença de ritos religiosos, o rigor no acompanhamento do desempenho dos alunos, disciplina rígida e o repúdio à literatura moderna, considerada pagã. Depois de completarem o nível secundário, os alunos que não optavam pelo celibato dirigiam-se em geral à Universidade de Coimbra ou a de Montpellier.

Os Oratorianos em Portugal e no Brasil

Diferente do que acontecia no Brasil, em Portugal não apenas os Jesuítas atuavam na educação, embora fosse a ordem religiosa mais presente e mais estruturada em quantidade de escolas e na organização educacional. Além das congregações citadas anteriormente, destacamos duas ordens religiosas educadoras que lá chegaram no século XVII. Em 1648 chegou a Ordem dos Clérigos de S. Caetano, conhecidos por “teatinos”. Em 1658, a Ordem de São Filipe Néri, denominada Congregação do Oratório de S. Filipe Néri, conhecidos por “néris”. Estes, foram de grande importância no ensino em Portugal durante o século XVIII, assumindo maior relevância após a expulsão da Companhia de Jesus, tema que trataremos mais adiante.

Fundada em 1564 em Roma, a Congregação do Oratório chega a Portugal trazendo acenos de “modernidade”. Carvalho apresenta-os como grandes entusiastas da Física Experimental e destaca o Pe. Teodoro de Almeida, personagem de grande importância na história da pedagogia portuguesa. Foi autor da obra *Recreação Filosófica*, editada em 10 volumes, “onde revela qualidades didáticas excepcionais” (Carvalho, 1986: 400).

Favorecidos pela proteção e apoio financeiro de D. João V, puderam implementar a sua “Filosofia Moderna”. A contrapartida estabelecia que os oratorianos oferecerem educação pública nas Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica, Filosofia e Teologia Natural.

No Brasil, os Oratorianos chegaram em 1659. Implantaram-se inicialmente em Pernambuco e posteriormente no sertão de Araribá, Limoeiro, Ipojuca, entre

outras. No final do século XIX, dedicavam-se apenas a missões religiosas itinerantes. Ficaram até 1830, quando a congregação foi extinta no país.

A Expulsão dos Jesuítas de Portugal e do Brasil – Reforma Pombalina

Em Portugal, na primeira metade do século XVIII, os Jesuítas já começavam a dar sinais de fragilidade em sua preponderância sobre os rumos da Educação do país. Tais circunstâncias se davam não apenas pela atuação inovadora dos Oratorianos, mas, principalmente, por enfrentamentos com as novas tendências pedagógicas e políticas que desejavam projetar Portugal na esfera cultural da Europa e tensões irremediáveis com novas instâncias de poder.

Foi no enfrentamento com Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1759, que a situação chegou ao irremediável. O marquês adotou uma administração centralizadora e controladora que via na Companhia de Jesus um opositor ao seu plano de governo. Tal situação culminou numa resolução acusatória e ditatorial. Em 1759 foi publicada a sentença. A Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de suas colônias, sendo acusada de crime de lesa-majestade, tendo todos os seus bens confiscados.

É importante ressaltar que tais circunstâncias não se tratavam de perseguição religiosa, posto que a atuação de outras congregações dedicadas à educação transcorria normalmente. Portanto, não era a Educação Confessional que estava em questão, e sim, um enfrentamento e a resistência ao novo modelo de governança política.

A reforma pombalina instituiu, no lugar do *Ratio Studiorum* dos jesuítas, as *Cartas Sobre a Educação da Mocidade*, de autoria de Ribeiro Sanches. Partindo do princípio de que a educação portuguesa, até então calcada na formação literária e teológica, “não formava ninguém nem para o trabalho, nem para o comércio, nem para as indústrias” (Tobias, 1986: 92), as *Cartas* de Ribeiro Sanches tinham como premissa a educação da aristocracia portuguesa, que deveria ser preparada para a prática do exercício da nobreza e da administração do comércio.

Entre outras medidas que se chocavam com os objetivos missionários da Companhia de Jesus, as *Cartas para a Mocidade* afastavam da escola primária filhos de pobres e pessoas do campo, porque, se alfabetizados, deixariam o campo e projetariam novas expectativas de vida. “O resultado dessa visão foi o extermínio das escolas públicas e particulares das aldeias e dos lugarejos mais afastados” (Tobias, 1986: 92).

O professor e pesquisador Laerte Ramos de Carvalho elucida a mudança de objetivo da educação ofertada, a transição de uma proposta de Educação Confessional para uma proposta política subserviente, ao afirmar que o objetivo superior da reforma pombalina nos estudos

foi criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa.

(Carvalho, 1978: 139, *apud* Piletti e Piletti, 2016: 76)

Em Portugal, as consequências na área da educação foram graves, posto que o sistema educacional do país estava quase totalmente nas mãos dos jesuítas. Carvalho declara que o ensino ficou fortemente comprometido, não apenas pela abrangência da rede jesuíta, mas pela perda de qualidade da educação oferecida. Cita o autor:

O marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuítas. Em seu lugar, foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica que nem de longe chegaram a substituir o eficiente sistema de ensino organizado pela Companhia de Jesus.

(Carvalho, 1986: 429)

No Brasil, as consequências foram devastadoras, posto que a Companhia de Jesus era a única ordem religiosa atuante na educação na colônia. A expulsão dos Jesuítas sem que nada tenha sido implantado em seu lugar legou ao total abandono a educação brasileira. Antonio Tobias assim descreve a situação:

A carência de escolas primárias, a dificuldade de se fundar escolas de nível médio e a impossibilidade de se criar qualquer escola de nível superior levaram a um colapso total da educação brasileira. [...] Com trezentos anos de existência, o Brasil, na área educacional, era simplesmente um amontoado de destroços, que tentava, em vão, recompor-se.

(Tobias, 1986: 94 e 117)

De acordo com os estudos de Piletti & Piletti, apenas em 1772, constata-se a existência de algumas aulas de Latim em Pernambuco e, “paralelamente às aulas régias, os estudos continuaram sendo ministrados em seminários de outras ordens religiosas”, merecendo destaque o Seminário de Olinda:

Criado em 1798 e instalado em 1800 por Dom Azeredo Coutinho, governador interino e bispo de Pernambuco. O seminário de Olinda tornou-se centro de difusão de ideias liberais, dando especial ênfase ao estudo das ciências naturais. Seus alunos e padres participaram de vários movimentos revoltosos, como a Revolução Pernambucana, de 1817, e a Confederação do Equador, de 1824.

(Piletti & Piletti, 2016: 75)

Até 1800, resumia-se a míngua educação brasileira a algumas escolas primárias e umas raras de ensino médio. De acordo com M. D. Moreira de Azevedo, historiador da educação dos três primeiros séculos do Brasil, “o povo achava-se no mesmo estado como se nunca houvera inventado a imprensa. Raros eram os livros que circulavam, e não havia o menor gosto pela leitura” (Azevedo, 1892, s/p apud Carvalho, 1985). Citando Valnir Chagas, Piletti & Piletti comentam as consequências da reforma pombalina para o ensino brasileiro da época:

Para substituir a monolítica organização da Companhia de Jesus, algo tão fluido se concebeu que, em última análise, nenhum sistema passou a existir. No reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor, só começaria a operar após o afastamento de Pombal.

(Chagas *apud* Piletti e Piletti, 2016: 75)

Tal “fluidez” duraria cinquenta anos. Apenas em 1808, com a chegada de D. João VI ao Brasil, o cenário da educação começou a sofrer modificações. Considerado homem de cultura e de visão estadista, D. João VI multiplicou as escolas de nível elementar e médio do Brasil, além de plantar uma nova filosofia da educação ao ensino brasileiro. Reconhecido como o “plantador da educação brasileira” (Tobias, 1986: 119), esse atributo pode estender-se também para o ensino superior. Todavia, há de se salientar que sua prioridade era formar oficiais, médicos e engenheiros para garantir o perfeito assentamento da realeza e da nobreza em terras brasileiras.

Apenas em 1832 a Companhia de Jesus readquiriu o direito de poder atuar em Portugal. Rômulo de Carvalho relata que essa restituição se restringiu apenas

ao direito de voltar a atuar na educação do país, não lhe sendo restituído nenhum de seus bens, propriedades, isenções ou privilégios em ressarcimento às perdas do passado. No Brasil, os Jesuítas só voltariam a atuar em 1844.

É nesse contexto que, em 1897, chegam ao Brasil os Irmãos Maristas, ordem religiosa fundada em 1817 na França pelo Pe. Marcelino Champagnat. Em 1947, parte dos missionários migram do Brasil para Portugal num movimento de expansão da missão de educar crianças e jovens. O Capítulo II deste trabalho é dedicado a apresentar toda a história do Instituto dos Irmãos Maristas, da origem à atualidade.

3.3 - A Educação Confessional em Portugal e no Brasil na Modernidade

A Educação Confessional em Portugal e no Brasil na atualidade configura-se a partir do legado deixado pelas primeiras congregações que desempenharam esse papel, dos enfrentamentos entre a religião e as grandes mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, não apenas nos dois países, mas em toda a Europa, Ásia e Américas, onde muitas congregações surgiram e acabaram se espalhando pelo mundo, muitas vezes por conta das perseguições religiosas impostas por regimes autoritários.

Antes de adentrarmos no cenário atual, apresentaremos um breve registro dos principais eventos sociais e políticos que ocorreram em cada país e que acabaram por delinear as Leis e Estatutos Normativos à Educação Confessional, abarcando o período do retorno dos Jesuítas à configuração atual.

Em Portugal

Um dado importante que traduz a situação educacional de um país é o índice de analfabetismo. Partindo desse pressuposto, destacamos o resultado do recenseamento de 1900, quando a Nação portuguesa amargava o alto índice de 78,6% de analfabetismo. Nesse período, atuavam na Educação Confessional os jesuítas, retornados em 1837, e as outras congregações, sob a permissão da Coroa nos mesmos moldes de outrora. Em 1910, a proclamação da República trouxe ares

de renovação e o entendimento de que o futuro da Nação dependia, e muito, da qualidade da instrução e da educação.

Assim, estava a “educação republicana” contida do desejo de

basear-se num profundo e vasto amor à pátria e à República. Amor que não seja somente de adoração pelos símbolos que nessas palavras se contém, mas ternura, carinho e paixão pelas realidades admiráveis que elas significavam.

(Barros, 1908: *s/p apud* Carvalho, 1986: 652)

O tamanho do desafio diante de tais objetivos educacionais poderia ser traduzido no resultado do censo de 1911, que apontava que 75,1% da população ainda continuava em condição de total analfabetismo.

Nesse contexto, a tradição das escolas confessionais representava o que Carvalho (1986) nomeia como “muralhas altas e espessas” a serem transpassadas. Para os republicanos, a presença das Ordens Religiosas no ensino e a doutrinação católica nas escolas do Estado eram fortes impeditivos para o avanço de seus projetos. Estavam em questão as diversas congregações religiosas, todavia, a Companhia de Jesus voltava a ser o alvo principal. Visando combater tal ameaça, o Decreto de 8 de outubro de 1910 recuperou a lei setecentista e ampliou a sua abrangência, conforme resgata Carvalho (1986):

Artigo 1º - Continua a vigorar como lei da República Portuguesa a de 3 de Setembro de 1759, promulgada sob o regime absoluto, e pela qual os Jesuítas foram havidos por desnaturalizados e proscritos, e se mandou que efectivamente fossem expulsos de todo o país e seus domínios ‘para nele não poderem entrar’.

No artigo 2º declara-se que se mantém em vigor a lei de 28 de Agosto de 1767, que determinou a saída imediata dos Jesuítas do país.

No artigo 5º [...] “serão expulsos do território da República todos os membros da chamada Companhia de Jesus.

O artigo 6º expande a sentença a outras organizações religiosas: “os membros das demais companhias, congregações, conventos, colégios, associações, missões ou outras casas de religiosos pertencentes a ordens regulares serão também expulsos do território da República; se forem estrangeiros ou naturalizados, e, se forem portugueses, serão compelidos a viver vida secular ou pelo menos a não viver em comunidade religiosa.

O mesmo documento recolocou em vigor o Artigo 3º do Decreto de 28 de Maio de 1834, que extinguiu as Ordens Religiosas e ainda, anulou o Artigo 4º do Decreto de 18 de Abril de 1901, que autorizava a atuação de congregações

religiosas no país “sempre que pretendessem dedicar-se exclusivamente à instrução, beneficência, propaganda da fé e civilização no Ultramar” (Carvalho, 1986, 659).

Um novo decreto do Ministério do Interior, então responsável pela pasta da Educação, determinou em 22 de Outubro de 1910 a extinção do ensino da doutrina cristã nas escolas primárias e normais primárias. De acordo com Carvalho (1986), esse decreto considerava que “o ensino dos dogmas é incompatível com o pensamento pedagógico que deve regular a instrução educativa das escolas primárias” (Carvalho, 1986, 710).

O período da I República assumiu então o modelo de educação laica, respaldada numa conduta de valores morais e cívicos e comprometida com a identidade nacionalista que, posteriormente, veio a desdobrar-se em radicalismo, perseguição religiosa, proibição do Ensino Religioso nas escolas e da presença de congregações educacionais no país, conforme relatado acima.

Durante esse período, foram muitas as reformas educacionais que tentaram organizar e potencializar o desenvolvimento da nação portuguesa por meio de uma educação laica. Carvalho afirma que não faltaram à I República homens esforçados e comprometidos com a importante meta de reverter a situação educacional do país. Entre os por ele identificados como “homens sinceros, republicanos convictos, que assistiram angustiadamente à passagem improdutivo dos anos, consumidos em permanentes questiúnculas, sem esperanças de chegarem a ver cumpridos os programas inicialmente traçados” (Carvalho, 1986, 703), o autor destaca João de Barros, que analisou de maneira sensível e comovente a situação educacional do país em sua época:

A obra republicana em matéria de educação e instrução é ainda hoje deficientíssima. Quando, em 5 de Outubro de 1910, se proclamou a República, devia-se imediatamente ter pensado em traçar, com cinco ou seis leis fundamentais, o caminho a seguir para a nossa tarefa educativa.

(João de Barros – *A Educação Republicana*, Lisboa, 1916: 21-22, *apud* Carvalho, 1986: 708).

Posteriormente, o autor complementa a sua reflexão:

Há uma bela fúria de combate contra o existente, uma inteligência demolidora que sabe ver todos os pontos fracos do adversário para melhor o atingir e, simultaneamente, uma série de afirmações vagas sobre a realização do Ideal Republicano.

(Joã de Barros - *O Problema Educativo Português*, Lisboa 1920: 5, *apud* Carvalho, 1986: 708).

E conclui afirmando que “em Portugal, apenas se criaram os meios de alargar e multiplicar um ensino antigo” (Carvalho, 1986: 708).

Em 28 de maio de 1926, a nação portuguesa foi duramente atingida pelo Golpe Militar. Uma ditadura cruel que vigoraria por 40 anos. A fotografia da situação educacional deixada pela I República ainda impunha o analfabetismo como grande ponto de fragilidade. De acordo com o censo de 1930, embora a porcentagem tenha sofrido leve baixa, 67,8%, o aumento da população só multiplicava esse número.

Em 1932, assume a presidência do Ministério Antônio de Oliveira Salazar. Nesse contexto, a confessionalidade volta a entrar na escola, agora revestida de intenções políticas e doutrinadoras. Salazar “era de raiz católica, de sólidas, robustas traves mestras afeiçoadas na penumbra do seminário em que fora educado” (Carvalho, 1986: 723). A escola deixa de ser neutra e passa a ser vista como a muralha que represaria qualquer ameaça ao Estado Novo, conforme detalha o autor:

A mão forte de Salazar se fechou sobre a Nação. Governar não seria apenas pôr em ordem a vida econômica e financeira do país mas também, e com prioridade, defendê-lo do tráfego e da circulação e ideias que infectassem o nosso organismo social vitaminando-o com doses maciças de mezinhas de inspiração nacionalista e cristã. Mais do que nunca seria necessário olhar para a Escola, afastando dela todos os elementos perigosos instalados no seio do professorado, e aliciar as crianças e os adolescentes com palavras inflamadas de exaltação patriótica e religiosa que fizesse, de cada um, inexpugnável pano de muralha contra as investidas do inimigo traído e ateu.

(Carvalho, 1986: 753).

Para edificar essa muralha, o ditador permitia que nas escolas circulassem apenas obras que apregoassem a mentalidade nacionalista cristã. Todas as obras que aí circulavam continham dezenas de páginas dedicadas à religião católica. Todavia, cabe ressaltar que tal confessionalidade idealizada pelo ditador estava

fortemente revestida de uma grande camada ideológica política, não se restringindo ao objetivo catequético e, dessa forma, apregoando os interesses da ditadura por meio da religião. Para tanto, o ditador se apropriou da tradição pedagógica cristã e recheou os livros com expressões adaptadas aos interesses do Estado, conforme exemplo citado por Carvalho (1986: 768): “É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades”.

A educação Moral era a Educação Cristã. Passados 33 anos de ditadura salazarista, dois decretos de Galvão Teles, o primeiro em 1965 e o segundo em 1966, detalham o nível de interferência da Igreja na Educação durante o Estado Novo. O primeiro recupera a Concordata celebrada entre Portugal e a Santa Sé em 1940, o segundo apresenta procedimentos de doutrinação, conforme detalha Carvalho (1986: 799 e 800):

Decreto de 25 de agosto de 1965: Considera-se que nos termos da Concordata celebrada, em 1940, entre Portugal e a Santa Sé, “o ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e da moral cristãs tradicionais do país”, que o texto utilizado nas aulas deverá ser aprovado pela autoridade eclesiástica, e que os professores deverão ser nomeados pelo Estado de acordo com a mesma autoridade. O ensino da Religião e Moral será ministrado por uma das seguintes entidades: o pároco da freguesia, em primeiro lugar; um outro sacerdote, em segundo lugar; depois deles, o professor; e por último outra pessoa que aceite o encargo. Quem decide a escolha será o prelado da diocese.

Decreto de novembro de 1966: As verdades da religião revelada deveriam ser apresentadas aos alunos “de forma que eles as aceitem e façam delas convicções pessoais, positivas e fortes” e, como essas verdades “se contêm principalmente na Bíblia, é indispensável que os alunos recebam uma formação bíblica sólida”, interpretando os factos nela relatados “como lição concreta da intervenção de Deus na história do mundo e na vida do homem”.

Esse período da história da nação portuguesa é um exemplo “clássico” da circunstância que citamos anteriormente, quando o contexto social e político define o modelo de Educação Confessional. No caso, o modelo Educacional do Estado Novo era confessional. Logo, tanto a escola pública quanto a escola privada assumiram o papel de corroborar a manutenção do sistema.

O modelo de educação de uma nação reflete e confirma o seu projeto político. Isto posto, não foram poucos os momentos da história em que a educação

foi o baluarte de filosofias políticas doutrinadoras. Também não foram poucos os momentos históricos em que a religião e a educação estiveram entrelaçadas ao poder ou a serviço do poder político, como aconteceu no período do Estado Novo em Portugal. Nesses casos, assim como o sistema educacional reflete os interesses do poder político, o entrelaçamento da Igreja com o Estado também acaba por refletir paridades ideológicas. O objetivo da Igreja, evangelizar por meio da educação, acabava fortalecendo o interesse do Estado: “doutrinar” por meio da educação.

Em contextos como esses, a Educação Confessional corre o risco de assumir a feição de ideologias políticas e de contaminar o seu projeto pedagógico evangelizador com tendências, objetivos e doutrinas que, nem sempre, têm como pilares valores humanos e cristãos. Fica muito difícil justificar o apoio a um sistema político respaldado num modelo de Educação Confessional elitista, ou seja, para poucos. Um sistema que não tinha o menor interesse em promover a cultura e o conhecimento para a camada mais pobre do país, para mantê-la cruelmente no estado de ignorância e cegueira intelectual e crítica, como tão bem relata Carvalho (1986):

Na óptica dos defensores de um Estado autoritário mantido por grupos privilegiados, tornava-se legítimo perguntar antes de se admitir qualquer solução para o problema do analfabetismo, se, realmente, interessaria extingui-lo, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância pois dela decorrem a sua docilidade, a sua modéstia, a sua paciência, a sua resignação. Em 1927 a escritora Virgínia de Castro e Almeida, considerando que existiam então em Portugal 75% de analfabetos, dizia, no jornal *O Século*, que “A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos” [...]

(Carvalho, 1986: 726)

Apenas em 1974 o Golpe Militar derrubou a ditadura que perdurou por 48 anos em Portugal e que deixou, entre tantos desafios, a premente necessidade de reconstrução da Identidade Nacional, da restituição de direitos e liberdades e o grandioso trabalho de edificar o Sistema Educacional. Desafios que foram abraçados por revolucionários, militantes, intelectuais e idealistas que vêm protagonizando a transformação de Portugal numa nação que privilegia a educação no seu processo de desenvolvimento. Para tanto, o primeiro passo foi elaborar uma

Constituição que assegurasse os direitos fundamentais dos cidadãos e estabelecesse princípios democráticos sobre os quais a nação se reergueria.

Assim, em 2 de Abril de 1976, a Assembleia Constituinte aprovou e decretou a Constituição da República Portuguesa, que no 1º Artigo assim define a nação: “Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”. Uma Constituição que, finalmente, confere a Portugal o *status* de Estado de Direito Democrático, conforme Artigo 2º:

Estado de direito, uma vez que se baseia no princípio da legalidade e as instituições organizam-se de acordo com a separação e interdependência de poderes, sendo garantidos uma série de direitos e liberdades. Estado democrático, pois é o povo, depositário da soberania nacional (soberania popular), que elege os seus representantes (através de sufrágio universal).

(Constituição da República Portuguesa, 1976 - 2º Artigo)⁵⁷

Na Parte I da Constituição, que abrange do 12º ao 79º Artigo, são lavrados os Direitos e Deveres Fundamentais dos Cidadãos. Para entendermos as Leis que regem a configuração da Educação Confessional no País, desde então, destacaremos aqui os artigos concernentes à Educação e à Religião. A Constituição assegura o direito à liberdade de consciência religiosa, atribuindo à nação portuguesa o *status* de uma nação laica, conforme Artigo 19º:

Artigo 19.º: Apenas, e só apenas, em estado de sítio ou de estado de emergência se podem suspender o exercício dos direitos, liberdades e garantias. Ainda assim o direito à vida, à integridade pessoal, à identidade pessoal, à capacidade civil e à cidadania, a não retroactividade da lei criminal, o direito de defesa dos arguidos e a liberdade de consciência e de religião, não podem ser afetados de forma alguma.

(Constituição da República Portuguesa, 1976, 19º Artigo).⁵⁸

A Liberdade de Consciência, Religião e Culto, resguarda o direito ao culto de acordo com a fé de cada cidadão, afirma a não soberania do Estado acima das convicções ou práticas religiosas de cada um, e contempla a liberdade de ensino no âmbito da respectiva confissão, conforme detalhado no Artigo 41º:

⁵⁷ Site do Parlamento da República Portuguesa: Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> VII Revisão Constitucional 2005. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

⁵⁸ Ibidem.

Artigo 41º - (Liberdade de Consciência, Religião e Culto)

1. A liberdade de consciência, religião e culto é inviolável.
2. Ninguém pode ser perseguido, privado de direitos ou isento de obrigações ou deveres cívicos por causa das suas convicções ou prática religiosa.
3. As igrejas e comunidades religiosas estão separadas do Estado e são livres na sua organização e no exercício das suas funções e do culto.
4. É garantida a liberdade de ensino de qualquer religião praticado no âmbito da respectiva confissão, bem como a utilização de meios de comunicação social próprios para o prosseguimento das suas actividades.
5. É reconhecido o direito à objecção de consciência, ficando os objectores obrigados à prestação de serviço não armado com duração idêntica à do serviço militar obrigatório.

(Constituição da República Portuguesa, 1976, 41º Artigo).⁵⁹

Além da Constituição, há outros dois documentos que definem e complementam a perspectiva do direito relacionada à liberdade religiosa e à presença da Igreja no âmbito educacional. São eles, a Lei da Liberdade Religiosa, de 2001, e a Concordata assinada pelo Estado Português e a Santa Sé, em 2004.

Na perspectiva da Liberdade Religiosa contemplada na Constituição portuguesa, a Lei da Liberdade Religiosa, de 2001, assegura e respalda a livre presença e exercício da missão e/ou prática religiosa, resguardando direitos iguais a todos, não apenas à Igreja Católica, abrangida anteriormente, e o direito à liberdade de consciência, de religião e de culto, conforme Artigo 1º da Lei:

Artigo 1.º - Liberdade de consciência, de religião e de culto.

A liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável e garantida a todos em conformidade com a Constituição, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito internacional aplicável e a presente lei.

(Lei da Liberdade Religiosa, 2001, Artigo 1º)⁶⁰

O princípio de igualdade entre as religiões é aprofundado no Artigo 2º, onde é também enfatizada a posição não discriminatória do Estado em relação a nenhuma Religião.

Artigo 2.º - Princípio da igualdade

1. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, perseguido, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever por causa das suas convicções ou prática religiosa.
2. O Estado não discriminará nenhuma igreja ou comunidade religiosa relativamente às outras.

(Lei da Liberdade Religiosa, 2001, Artigo 2º)⁶¹

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ Fonte: site da PGDL – Procuradoria Geral Distrital e Lisboa – Ministério Público. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=806&tabela=leis&so_miolo=. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

⁶¹ Ibidem.

A definição de “espaço” de poder entre Estado e Igreja também é contemplada no documento que assegura a liberdade de modelo organizacional e de atuação das Igrejas, conforme Artigo 3º:

Artigo 3.º - Princípio da separação

As igrejas e demais comunidades religiosas estão separadas do Estado e são livres na sua organização e no exercício das suas funções e do culto.

(Lei da Liberdade Religiosa, 2001. Artigo 3º)⁶²

No tocante à Educação, o Artigo 4º assegura o princípio da não confessionalidade do Estado e estabelece a laicidade da Educação Pública:

Artigo 4.º Princípio da não confessionalidade do Estado

1. O Estado não adopta qualquer religião, nem se pronuncia sobre questões religiosas.
2. Nos actos oficiais e no protocolo de Estado será respeitado o princípio da não confessionalidade.
3. O Estado não pode programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes religiosas.
4. O ensino público não será confessional.

(Lei da Liberdade Religiosa, 2001, Artigo 4º).⁶³

Dessa forma, ficam assegurados o direito a Liberdade Religiosa e a Educação Laica, permitindo-se que Congregações que tenham a educação como Missão atuem na Escola Privada, sendo, dessa forma, assegurado o direito de escolha das famílias ao optarem por uma Educação Confessional ou laica.

Outro documento de grande importância, que complementa o modelo de relação da Igreja com o Estado, é a Concordata assinada entre Santa Sé e a República Portuguesa em 2004. Esse documento atualiza os termos da Concordata assinada em 1940, à luz dos documentos oficiais e atuais, a Constituição e a Lei da Liberdade Religiosa, e delinea a relação da Igreja com a República.

No tocante à educação, o documento autoriza o estabelecimento de escolas particulares confessionais no país, estas sujeitas às Leis Educacionais locais. É também autorizada a inclusão do Ensino Religioso nas escolas confessionais e a

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

implementação de seminários e outros espaços de formação teológica ou de cultura eclesial, conforme Artigo XX do documento:

Artigo XX

As associações e organizações da Igreja podem livremente estabelecer e manter escolas particulares paralelas às do Estado, ficando sujeitas, nos termos do direito comum, à fiscalização deste e podendo, nos mesmos termos, ser subsidiadas e oficializadas.

O ensino religioso nas escolas e cursos particulares não depende de autorização do Estado, e poderá ser livremente ministrado pela Autoridade eclesial ou pelos seus encarregados.

É livre a fundação dos seminários ou de quaisquer outros estabelecimentos de formação ou alta cultura eclesial. O seu regime interno não está sujeito à fiscalização do Estado. A este deverão, no entanto, ser comunicados os livros adoptados de disciplinas não filosóficas ou teológicas. As autoridades eclesiais competentes cuidarão que no ensino das disciplinas especiais, como no da História, se tenha em conta o legítimo sentimento patriótico português.

(Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, 2004, Artigo XX).⁶⁴

A Concordata também estabelece que, nas escolas públicas, o ensino será orientado por princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País. Além disso, o ensino da religião e moral católicas será oferecido nas escolas públicas elementares, sem obrigatoriedade de participação dos alunos, no caso de pedido de isenção dos pais. Apesar de ser um conteúdo optativo, nota-se que a Concordata busca assegurar uma forte influência da Igreja Católica no modelo educacional do país. Conforme constatamos no Artigo XXI:

Artigo XXI

O ensino ministrado pelo Estado nas escolas públicas será orientado pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais do País. Consequentemente ministrar-se-á o ensino da religião e moral católicas nas escolas públicas elementares, complementares e médias aos alunos cujos pais, ou quem suas vezes fizer, não tiverem feito pedido de isenção.

(Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, 2004, Artigo XXI).⁶⁵

Todavia, a Lei de Liberdade Religiosa (2001) assegura que não apenas a Igreja Católica poderá ministrar a disciplina opcional de Religião e Moral nas

⁶⁴ Site do Vaticano: Disponível em:

http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_santa-sede-portogallo_po.html. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

⁶⁵ Ibidem.

escolas privadas. A Lei assegura a cada religião poder oferecer disciplinas de semelhante conteúdo e a aprovar os instrutores das respectivas disciplinas.

Embora na atualidade a Igreja Católica tenha menos influência sobre o Estado Português do que já teve um dia, constata-se ainda essa forte influência, não apenas pelo legado histórico, mas, sobretudo, por dados da atualidade. De acordo com o censo de 2011, 81% da população portuguesa declara-se católica. Para além de diretrizes que englobam o modelo educacional do país, a Concordata estabelece, entre outros acordos, que o Estado resguardará aos católicos o direito de participação nos ritos e deveres religiosos nos domingos e dias festivos. Tal diretriz acaba por delinear o calendário de feriados do país. Dos 16 feriados nacionais, 7 são festividades católicas, conforme assegura o Artigo XIX da Concordata:

Artigo XIX

O Estado providenciará no sentido de tornar possível a todos os católicos, que estão ao seu serviço ou que são membros das suas organizações, o cumprimento regular dos deveres religiosos nos domingos e dias festivos.

(Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, 2004. Artigo XIX).⁶⁶

Por fim, cabe registrar que, na atualidade, a relação entre a República Portuguesa e a Igreja Católica é pautada também, e primordialmente, pelo reconhecimento de ambas instâncias à Declaração Universal dos Direitos Humanos (2004), onde no Artigo 18º fica estabelecido que “Todo homem tem direito à liberdade de pensamento e religião”, sendo que os artigos 19º, 20º e o item 3 do 26º Artigo detalham e complementam o entendimento dessa liberdade, com a conjuntura dos três primeiros artigos citados (18º, 19º e 20º) conhecida internacionalmente pela sigla *ForB – Freedom of Religion of Belief*, conforme segue:

Artigo 18º

Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular.

Artigo 19º

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar,

⁶⁶ Ibidem.

receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Artigo 20º

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de reunião e associação pacífica.
2. Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 26º

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

(Declaração Universal dos Direitos do Homem, 2004, Artigos 18, 19 e 20).⁶⁷

Sobre o item 3 do Artigo 26º, Monteiro (2005) comenta:

O artigo 26.º da Declaração foi desenvolvido pelo artigo 13.º do “Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais” (1966), que tem o seguinte enunciado:

1. Os Estados partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais ou, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para os filhos estabelecimentos de ensino diferentes dos poderes públicos, mas conformes às normas mínimas que podem ser prescritas ou aprovadas pelo Estado em matéria de Educação, e de fazer assegurar a educação religiosa e moral dos filhos em conformidade com as suas próprias convicções

(Monteiro, 2005: 121).

O atual cenário da educação portuguesa vem mostrando que o país está no caminho certo. Investiu em estruturas educacionais, escolas e educadores, adotou o regime laico de ensino e favoreceu para que a escola se tornasse um espaço de formação humana e integral, como tem que ser. Dados mais recentes sobre a situação educacional do país confirmam isso.

Iniciamos a reflexão sobre a educação em Portugal relatando os índices de analfabetismo em 1900. Pois bem, na atualidade, de acordo com o INE (Instituto Nacional de Estatísticas de Portugal), o censo de 2011 constatou o índice de 5% analfabetismo no país. O detalhamento dos dados mostra que a população mais afetada pela exclusão educacional está nos interiores do país e é composta por pessoas mais idosas. Sem dúvida, há ainda um grande desafio para erradicar o analfabetismo no país. Apesar de ser um dos índices mais altos da Europa, não se pode deixar de reconhecer as superações alcançadas após o restabelecimento da democracia no país. Além da diminuição do analfabetismo, Portugal vem se

⁶⁷ Site da Unicef: Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

destacando no resultado de exames oficiais de proficiência na educação, o PISA, por exemplo. Detalhes que destacaremos no estudo de caso, posto que Portugal é um dos países compreendidos como Universo desta investigação.

No Brasil

Assim como em Portugal, no Brasil a história da Educação Confessional católica sempre esteve intimamente entrelaçada às instâncias de poder político, principalmente no período no qual a nação ainda buscava a sua identidade e liberdade política e cultural. Todavia, não podemos considerar que essa relação tenha sido de constante parceria e unilateralismo. No decorrer da história, as diversas configurações sociais, muitas vezes, forçaram as escolas católicas a um redesenho e, em alguns casos, a rupturas da instituição Igreja com o Estado, como aconteceu com os jesuítas. Manoel Alves afirma que, nesse contexto, “as contradições internas sempre estiveram presentes” (Alves, 2005: 2). O autor detalha ainda: “Se ela (a Igreja) colaborou com as elites na manutenção da ordem estabelecida, ela também ofereceu resistência às classes hegemônicas, educou parcela das camadas populares e contribuiu de forma decisiva para a formação da nação brasileira” (Alves, 2005: 2).

Com o regresso de D. João VI a Portugal, em 1821, e com a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, viu-se o florescimento do romantismo literário, do indianismo e também do romantismo educacional, marcado pela inserção do art. 179 na Constituição de 11 de dezembro de 1823, promulgada por D. Pedro I: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. A lei assegurava a educação gratuita, entretanto não foram criadas escolas que tornassem realidade o acesso a tal gratuidade. Apenas com a Lei de 15 de outubro de 1827, origem do Dia do Professor, assegurou-se a criação de escolas gratuitas dedicadas à educação primária. Entretanto, sabe-se que na maioria dos interiores, povoados e vilarejos essa lei nunca se tornou realidade. Piletti e Piletti justificam que “deixado ao encargo das províncias, o ensino primário era pouco difundido pelas seguintes razões, dentre outras: os orçamentos provinciais eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola” (Piletti & Piletti, 2016: 102).

Cabe ressaltar que, apesar de o Brasil ter sido um dos primeiros países a estabelecer a obrigatoriedade do ensino elementar, ainda hoje parte considerável de sua população encontra-se com alto índice de analfabetismo. De acordo com dados divulgados em 2017 pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 7% da população brasileira não sabe ler nem escrever. Em números absolutos, falamos de 11,5 milhões de pessoas. A situação é ainda mais precária quando avançamos no detalhamento da real proficiência educacional da população estudantil considerada escolarizada. Infelizmente, o fato de estar na escola não tem assegurado o acesso e a apropriação de uma aprendizagem minimamente satisfatória, principalmente para os que dependem da educação pública. As avaliações nacionais e internacionais têm apontado o quanto o Brasil ainda deve ao povo brasileiro uma educação de qualidade, dados que apresentaremos e comentaremos mais adiante. Antes de avançarmos ao painel da atualidade, assim como procedemos com Portugal, apresentaremos um breve relato dos fatos sociais e políticos que convergiram para o cenário educacional confessional atual.

Ainda no período do Império, a formação do professor constituía grande impedimento para a expansão da rede de ensino público. De acordo com a Lei de 15 de outubro de 1827, eram "vitalícios os provimentos dos professores e mestres, e os que não estivessem capacitados deveriam instruir-se em curto prazo, e à custa dos seus ordenados, nas escolas das capitais" (Piletti & Piletti, 2016: 103). Ou seja, poucos detinham recursos e mobilidade para se dirigirem às capitais para se dedicarem ao estudo preparatório para o exercício do magistério. Nota-se, desde os primórdios da História da Educação do país, o descaso com a formação e a valorização dos professores. O resultado não poderia ser outro. Não havendo corpo docente preparado, o nível de ensino público estava fadado ao fracasso.

Tal contexto favorecia a atuação de Redes Confessionais, que, historicamente, preocupavam-se com a formação dos religiosos educadores e com o nível de educação que ofereciam, sendo responsáveis pela transmissão do legado da tradição de suas Congregações. Foi então que, a partir desse momento, as redes confessionais católicas começaram a se expandir no Brasil, fortemente comprometidas com a formação da elite. Além do objetivo de garantir a presença

majoritária do catolicismo no país, surge também a necessidade de fazer frente à chegada de outras Redes Educacionais Protestantes, afirma Alves: “A Educação Católica passa a ser elemento de destaque na estratégia do Episcopado para acelerar o processo de romanização da Igreja no Brasil, e para fazer face à rede de escolas protestantes que começam a surgir” (Alves, 2005: 3).

Tais circunstâncias justificam o fato de que, ainda no final do Império, a educação moral e religiosa continuava muito presente nos currículos escolares. Citando Valnir Chagas, Piletti & Piletti recordam que “em 1854 o ensino primário foi dividido em elementar e superior. No elementar, ensinava-se instrução moral e religiosa, leitura e escrita, noções essenciais de Gramática, princípios elementares de Aritmética e o sistema de pesos e medidas” (Valnir Chagas, 1980: 16 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 102).

Antônio Tobias chama de Transição o período de transformações da aristocratização à socialização do ensino brasileiro. De acordo com ele, o século XIX, considerado significativo para a História da Educação, é visto como o

século-eixo do Brasil, pois, além da Proclamação da República, em 1889, teve como mola propulsora para seu desenvolvimento a liberação dos portos, que acabou por “abrir o Brasil para as ideias, para os livros, para a cultura e para o florescimento da educação”.

(Tobias, 1986: 223)

Começa a se configurar uma escola também em transição. Iniciou-se o rompimento com as amarras de um sistema despedaçado e sem identidade própria e a busca da formulação de um sistema educacional que começa a considerar o acesso à educação como base para o desenvolvimento do país.

Nesse período, destaca-se a importante atuação da líder educacional Nísia Floresta Brasileira Augusta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1835). Educadora, escritora e poetisa, Nísia Floresta protagonizou diversos movimentos de resistência aos métodos autoritários de ensino e teve grande atuação na defesa do direito à educação das meninas, conforme reconhecem Piletti & Piletti (2016).

Foi pioneira tanto em suas propostas de inovação educacional, apregoando a superação de métodos autoritários ultrapassados e o fim dos castigos

físicos, quanto na defesa dos direitos da mulher, em especial o direito à educação, praticamente vedado às meninas.

(Piletti e Piletti, 2016: 109-110)

O adiamento da inserção da mulher na educação brasileira deve muito ao conservadorismo da Educação Confessional Católica. Em seu estudo sobre a educação feminina – *Estado, Igreja e Escola Doméstica* –, Tatiana Pantoja de Oliveira (2015) afirma que durante o Império apenas algumas ordens religiosas femininas, de caráter assistencial, se dedicavam ao ensino das meninas, oferecendo “o ensino ao básico de leitura, escrita e operações matemáticas, privilegiando as prendas domésticas, consideradas as mais essenciais a se aprender para o cumprimento de seu papel de esposa e de mãe” (Oliveira, 2015: 2).

Em 1838, num contexto onde predominava o modelo de Educação Confessional, destinada apenas aos meninos, futuros homens que dirigiriam a família e o Estado brasileiro, Nísia Floresta funda e dirige no Rio de Janeiro o Colégio Augusto, dedicado à educação das meninas. Uma proposta muito inovadora e ousada para a época, conforme detalham Piletti & Piletti (2016) citando a especialista Luciana Martins Castro:

A proposta inovadora de Nísia Floresta [...] permitia às meninas o aprendizado reservado apenas aos meninos. Dentre as inovações destacamos o ensino de latim, francês, italiano e inglês, com suas respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da geografia e história do Brasil; a prática de educação física e a limitação do número de alunas por turma, como forma de garantir a qualidade de ensino.

(Castro, 2010: 240-241, *apud* Piletti & Piletti, 2016: 110).

Castro acrescenta ainda que “o Colégio Augusto foi pioneiro e inovador com sua pedagogia, que propunha uma educação para a mulher no nível dos melhores colégios masculinos da Corte (Castro 2010: 240-241 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 110).

Para se ter uma ideia de quanto Nísia Floresta foi inovadora em sua época, apenas a partir de 1860 que a educação da mulher começa a ser entendida como uma resposta aos novos tempos. “As transformações advindas da modernidade trazem novas exigências sociais ao papel feminino, como saber ler, escrever,

conversar e, para isso, ter acesso ao mínimo conhecimento, mas no sentido de polimento cultural” (Manoel, 1996, *apud* Oliveira, 2015: 2). A pressão social pelo acesso da mulher à educação causava desconforto ao Estado e, especialmente ao clero, que não aceitava a profissionalização feminina nem a existência de escolas mistas. De acordo com Tatiana Pantoja Oliveira:

Várias ordens religiosas vieram ao Brasil dedicar-se à educação feminina e fundaram colégios para funcionar como escolas em regime de internato, externato ou orfanato, com o apoio da oligarquia e do próprio povo, mas sofrendo oposição dos liberais mais radicais e positivistas e a concorrência de colégios protestantes.

(Oliveira, 2015: 2)

Nísia Floresta dedicou a sua vida e obra em defesa do direito da mulher à educação por acreditar na relevância da sua atuação no desenvolvimento da nação, conforme expressa em sua obra *Opúsculo Humanitário*: “Educai, para isto, a mulher e com ela marchai avante, na imensa via do progresso, à glória que leva o renome dos povos à mais remota posteridade!” (Floresta, 1849, *s/p apud* Piletti & Piletti, 2016: 110).

No sucumbir do Império surge outro grande líder educacional que deixou a sua marca na história da Educação Brasileira. José Veríssimo (1857-1916). Jornalista, crítico literário e educador, foi porta-voz de importantes reflexões que elucidaram o entendimento da situação educacional no final do período colonial para que, a partir de tal diagnóstico, a tão esperada República delineasse um plano para reverter a situação. Veríssimo assim resume o sistema educacional brasileiro no final do século XIX:

O nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos primário, secundário e superior apenas um acervo de matéria, amontoadas, ao menos nos dois primeiros, sem nexos ou lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada de Pátria.

(Veríssimo, *s/d, apud* Piletti e Piletti, 2016: 112)

A Primeira República proclamou a Nova Constituição em 1891, estabeleceu um novo modelo de relação com a Igreja e, conseqüentemente, um novo modelo de Educação Confessional. Sobre a responsabilidade pela educação, a Constituição de 1891 a atribui ao Congresso, conforme segue:

Artigo 35 §2º: Animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais.

(Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1891)⁶⁸

O nível de detalhamento em relação à atuação da Igreja na educação ainda era pouco abordado no documento, mas já era assegurada a igualdade de todos perante a lei, sem nenhum favorecimento em função de religião ou qualquer outra característica, ressaltando o direito à liberdade religiosa, conforme segue:

Artigo 72: A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§1º Ninguém pode ser obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude da Lei.

§2º Todos são iguais perante a Lei.

A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.

§3º Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições de direito comum.

(Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1891)

Ainda no Artigo 72, a Constituição declara o estabelecimento do ensino laico nas escolas públicas e resguarda a possibilidade de qualquer relação de dependência do Estado com a Igreja, conforme segue:

Artigo 72

§6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§7º Nenhum culto ou Igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados.

(Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1891)

Assim como aconteceu em Portugal, com o estabelecimento da República, a Igreja Católica e as outras congregações que atuavam na educação brasileira tiveram que limitar a sua atuação educacional à escola privada. Também a exemplo do que aconteceu em Portugal, a Primeira República Brasileira não obteve o êxito esperado, não apenas na gestão da educação, mas na gestão dos conflitos de interesses políticos e econômicos. A partir de 1920, as tensões sociais se

⁶⁸ Site do Planalto. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

agravaram, resultando na Revolução de 1930. Piletti & Piletti resumem bem a frustração brasileira com a Primeira República:

Os ideais republicanos alimentaram intensamente projetos de um novo Brasil: uma federação democrática que favorecesse a convivência social de todos os brasileiros, promovesse o progresso econômico e a independência cultural. Entretanto, o que se viu na realidade foi bem diferente. A frustração dos ideais republicanos conduziu o Brasil, às vésperas da Revolução de 1930, a enfrentar sérias crises em todos os setores da vida nacional. Crises que foram importantes fatores de mudança que fizeram avançar a nossa história: A federação foi frustrada pela centralização do poder promovida pelo controle do coronelismo, pela política dos governadores e pela "política do café com leite", pela qual paulistas e mineiros revezavam-se na presidência da República.

(Piletti & Piletti, 2016: 113)

A crise econômica e política agravou-se, sob grande influência e inspiração de regimes autoritários vigentes principalmente na Europa. A República brasileira vivencia no período de 1937 a 1945 o regime mais autoritário que o país já havia conhecido. O Estado Novo, inspirado na ditadura de Salazar, implementa uma nova Constituição. O país permanece laico, porém o Artigo 133 da Nova Constituição permite a inserção do ensino religioso enquanto disciplina opcional nas escolas primárias, normais e secundárias, conforme segue:

Artigo 133

O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.

(Constituição da República Federativa do Brasil, 1937)⁶⁹

Nesse contexto, as escolas confessionais continuavam atuando na esfera privada, porém, na tentativa de suprir a demanda educacional não abarcada pelo Estado, a Constituição de 1937 permitia a destinação de recursos públicos para as escolas particulares, confessionais ou não. De acordo com Alves, “embora tenha ocorrido com certa profusão, durante algum tempo, a destinação de verbas começa

⁶⁹ Site do Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 18 de dezembro de 2018.

a ficar comprometida, por razões de ordem econômica, mas, sobretudo, por pressão política, a partir dos anos 60” (Alves, 2005: 3).

Essa medida, embora nunca tenha chegado a ser devidamente regulamentada, causava grande indignação aos movimentos liberais que cobravam do Estado investimentos na educação pública, em vez de investir na escola particular que só atendia a elite brasileira.

À frente de fortes movimentos de renovação e modernização da educação no país, cabe destacar a figura do líder educacional Fernando Azevedo. Sociólogo e educador, protagonizou reformas estaduais importantíssimas que provaram ser possível uma gestão pública de fato comprometida com a educação da camada mais pobre do país. Piletti & Piletti destacam o posicionamento de Azevedo enquanto diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1927 e 1930:

A educação devia ser reformada de acordo com quatro princípios básicos: a extensão do ensino, a articulação dos seus diferentes níveis e modalidades, a adaptação ao meio e a adaptação às ideias modernas de educação. Para tanto, seriam necessários professores capacitados, exigindo a renovação do curso normal.

(Azevedo, (s/d) *apud* Piletti & Piletti, 2016: 167)

Não se limitando a defender a Educação Básica, Azevedo foi também um dos fundadores da USP (Universidade de São Paulo). Por considerar toda forma de autoritarismo um ato de violência, assim se pronunciou na fundação da Universidade, em 1934:

Pois, nesta época rudemente trabalhada por duas correntes sociais e políticas que, fazendo apelo à força, à vontade e à ação, tendem a esmagar a inteligência e a liberdade sob o rolo compressor da máquina do Estado, o governo de São Paulo criou a Universidade como um protesto e afirmação de fé na liberdade de pensamento e de investigação, de crítica e de debate, que constituem os fundamentos das instituições democráticas e universitárias. É a resposta de São Paulo aos ideais da força e da violência.

(Azevedo, 1934: 123 *apud* Piletti & Piletti, 2016: 177)

Nesses tempos de autoritarismo e de valorosos atos em defesa da educação pública, as escolas confessionais eram alvo de fortes críticas, posto que a quase totalidade das escolas particulares eram confessionais. Praticamente não há

registro de redes laicas à época, apenas algumas iniciativas isoladas. O movimento da iniciativa privada em investir na educação como negócio, ou a mercantilização da educação, é um fenômeno da atualidade. Por isso, quando se estuda a educação pública em contraposição à educação privada nesse período, entende-se por educação privada, basicamente, a Educação Confessional.

Em seu aprofundado estudo sobre o Sistema Católico de Educação e Ensino no Brasil, Manoel Alves propõe o agrupamento da trajetória da Escola Confessional Católica no Brasil nas últimas décadas, em quatro distintos períodos, comentados e complementados a seguir, a partir dos estudos da história da Educação Brasileira abrangendo a perspectiva do direito a educação no país.

Primeiro período – de 1945 a 1962:

Prolonga a polêmica das décadas anteriores, entre Católicos e Liberais, e luta da Escola Pública *versus* Escola Privada. Na Constituinte de 1946, a Escola Católica, sustentada por parcela significativa da Igreja e de seu episcopado, defende a liberdade de ensino e o inalienável direito da família em optar pela educação dos filhos, custeada, se necessário fosse, pelo poder público.

(Alves, 2005: 3)

O primeiro período demarcado por Alves (2005), não por acaso, é também compreendido historicamente como o período de maior avanço dos movimentos populares e da estruturação de organizações representativas de diversos setores do país. Tratou-se de uma democracia limitada, conforme elucidam Piletti & Piletti, “comparando-se com o Estado Novo e com a ditadura militar instalada em 1964, podemos afirmar que o Brasil viveu quase duas décadas de regime democrático” (Piletti & Piletti, 2016: 192).

No tocante à educação, a Constituição de 1946 reinseriu direitos suprimidos na Carta Ditatorial de 1937, direitos que já constavam na Constituição de 1934, conforme resgatam Piletti & Piletti citando Valnir Chagas: foram restabelecidas “a educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis ulteriores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios” (Valnir Chagas, 1980: 57, *apud* Piletti & Piletti, 2005: 193). Os autores ressaltam ainda que o documento manteve “o ensino religioso obrigatório para os estabelecimentos de ensino e ministrado segundo a confissão religiosa dos alunos” (*ibidem*).

É nesse período de efervescente fervor educacional que a Escola Confessional vê seus valores sendo confrontados e questionados pela voz da democracia, que defendia uma educação de qualidade para todos.

A reflexão apresentada por Alves (2005) dá voz às Redes Confessionais diante do julgamento por requererem beneficiar-se de recursos públicos destinados à educação. O primeiro argumento é a viabilidade econômica. Oferecer uma educação de qualidade, com professores bem preparados, em escolas bem estruturadas, custava e custa muito caro. Repassar esse custo em sua totalidade às famílias seria restringir o acesso a uma pequena camada da elite empoderada e interessada em investir na formação de seus filhos. Para tornar-se viável, nesse período, “a Escola Católica era subsidiada em grande parte pelos Bispos e seu episcopado”, conforme já citado por (Alves 2005: 3). A restrição econômica ocasionava, por consequência, a restrição da realização da Missão. A educação é, para as congregações, um espaço de missão evangelizadora, não devendo ser objetivo missionário cristão evangelizar apenas a elite.

A viabilidade econômica atrelada ao comprometimento da Missão busca justificar o pleito das Redes Confessionais pelo subsídio público, ou a coparticipação do Estado nos custos educacionais. Aí está a justificativa para as escolas católicas defenderem à época “a liberdade de ensino e o inalienável direito da família em optar pela educação dos filhos, custeada, se necessário fosse, pelo poder público” (Alves, 2005: 3).

Outro argumento de defesa emitido pelas Redes Confessionais Católicas à época, buscava amenizar as relações e encurtar as distâncias com os defensores da educação pública. Diante da falta de interesse do Estado em elevar o nível de formação da população menos favorecida, por meio da educação, cabia à escola privada oferecer uma educação humana e integral, capaz de formar pessoas comprometidas com o bem-estar comum e, desta forma, contribuir com a melhoria da sociedade como um todo.

Entretanto, havia certa distância entre a intenção e o que de fato a Escola Confessional conseguia fazer, ainda muito elitizada e encharcada de

tradicionalismos e academicismos que se distanciavam muito dos clamores daquele momento. Assim explicita Manoel Alves o posicionamento da Escola Católica à época:

Fortifica-se a consciência de se assumir com ardor a tarefa de melhoria das escolas católicas para preparar elites cristãs capazes de influenciar a Sociedade. A maioria das escolas católicas persevera no modelo tradicional, academicista e de matriz humanista, enquanto alguns, sob influência da Escola Nova, propugnam o método montessoriano adaptado por Hélène de Lenval através do Pe. Faure do Institut Catholique de Paris.

(Alves, 2005: 3)

Os embaixadores da redemocratização da educação não deram trégua ao governo e a pressão por uma educação de qualidade para todos afetou fortemente o modelo educacional das Redes Confessionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, além de contemplar de forma inédita todas as dimensões da educação, abrangendo os deveres do Estado, direitos dos cidadãos, estruturas, orientações pedagógicas e contemplar as diversidades locais, entre outros aspectos, ateu-se fortemente à temática da liberdade de ensino, fato que, de acordo com Piletti & Piletti (2016), causou tensões entre representantes da Escola Nova e os representantes das Escolas Confessionais Católicas:

O assunto que mais empolgou o Congresso, e que mais agitou a opinião pública e os educadores, especialmente nos últimos anos da discussão, foi a liberdade de ensino. Duas correntes radicalizaram suas posições: a dos defensores da escola pública, representada principalmente pelos educadores filiados ao movimento da educação nova, e a dos defensores da escola privada, ligados aos meios católicos

(Piletti & Piletti, 2016: 195)

Para se ter uma noção da abrangência do documento no tocante à liberdade de ensino, os autores destacam o Artigo 1º da LDB de 1961, cuja letra “g” reforça a laicidade do país:

Artigo 1º: A educação nacional, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a sociedade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça

(Piletti & Piletti, 2016: 195).

Falar de direito à educação no Brasil é, por coerência, falar de Paulo Freire, citado por Monteiro e tantos outros estudiosos como “o mais influente pensador e lutador pelo direito à educação, na segunda metade do século XX” (Monteiro, 2005: 127). Sua vida, sua obra e a edificação do seu projeto de direito e prática de educação se entrelaçam de maneira inseparável e constituem o grandioso exemplo de uma liderança educacional humanizadora. Sem dúvida, uma referência primordial para qualquer projeto pedagógico, seja de escolas confessionais ou laicas.

Ainda dentro do período destacado por Alves (2005) como o 1º período da Educação Confessional Católica no Brasil, despontaram diversos movimentos de Educação Popular que visavam erradicar o grave problema do analfabetismo de adultos. Em 1950, o Brasil amargava o índice de 50% da população analfabeta.

De acordo com o recorte histórico apresentado por Monteiro (2005), o protagonismo de Paulo Freire na defesa da educação brasileira já desponta em 1959 quando ele defende a tese *Educação e Atualidade Brasileira* que lhe concedeu o título de Doutor e de Livre-Docente pela Universidade Federal de Pernambuco). Em 1960, “participa na fundação do Movimento de Cultura Popular (MCP), lançado pelo município do Recife, em que participavam católicos, protestantes e comunistas, coordenando o Projeto de Educação de Adultos” (Monteiro, 2005: 132). De acordo com a autora, ao perceber certo diretivismo e tendência manipuladora utilizado pelo MCP, Paulo Freire “concebeu o método de alfabetização que o celebrou, descrito no Capítulo 4 e no Apêndice de *Educação como Prática da Liberdade* e no Capítulo III da *Pedagogia do Oprimido*” (Monteiro, 2005: 132).

A militância de Paulo Freire e as iniciativas da Igreja no combate ao analfabetismo estavam apenas começando. Em 1963, Freire é convidado pelo

ministro da Educação para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que visava “alfabetizar cinco milhões de brasileiros em dois anos e previa a existência, em 1964, de mais de vinte mil Círculos de Cultura. O próprio ministro ia, por vezes, à noite, quando saía do Ministério, assistir a debates nos Círculos de Cultura” (Monteiro, 2005: 131).

Outro movimento que merece destaque foi o Movimento de Educação de Base (MEB), patrocinado pelo Governo Federal e articulado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Conforme relatam Piletti & Piletti (2005), o movimento teve Dom Helder Câmara como Secretário Geral e estruturou-se a partir das duas experiências de educação radiofônicas realizadas no Nordeste pelas dioceses de Natal e Aracaju. Assim detalham os autores:

Envolvendo a participação de funcionários e a cooperação de diferentes órgãos do governo federal, seu principal objetivo é a alfabetização de adultos por meio de transmissões radiofônicas, captadas em locais próprios pelos alfabetizandos, sob a orientação de um coordenador.

(Piletti & Piletti, 2016: 200)

Esse constitui um dos exemplos de articulação de uma Igreja que começava a dar sinais de que não estava comprometida apenas com a educação da elite brasileira. O MEB, embora articulado pela Igreja, foi um projeto de educação laica, de acordo com as Diretrizes Educacionais do País.

Tudo levava a crer que tais iniciativas, planos e sonhos de construir uma nação letrada, culta e com direitos e oportunidades iguais, projetos idealizados e levados a cabo pelo governo, pela iniciativa privada e pela Igreja, obteriam sucesso não fosse o desejo de alguns pela volta do regime autoritário. Assim aconteceu. Em 1º de abril de 1964 veio o Golpe Militar, que, entre outras intervenções, deu o seguinte encaminhamento aos projetos e protagonistas que defendiam o direito igualitário a educação: “Paulo Freire é preso, passando 75 dias na prisão, por ser ‘revolucionário’ e o seu método ‘subversivo’. Em setembro, consegue refugiar-se na embaixada da Bolívia. Obtido um salvo-conduto dos militares, chega à capital boliviana (La Paz), em outubro” (Monteiro, 2005: 131). Um exílio que perdurou por quase 16 anos.

Quanto ao Movimento de Educação de Base, Piletti & Piletti assim descrevem o seu desfecho: “Com a ditadura militar, imposta em 1964, e os principais articuladores perseguidos e presos, o movimento perdeu força, mas sobreviveu e continua atuante” (Piletti & Piletti, 2016: 200)

Nos 16 anos de exílio, Freire percorreu o mundo desenvolvendo, aprimorando e implantando o seu projeto e semeando a sua filosofia de direito universal a uma educação humana e integral para todos. Nesse período, seu projeto se edifica e se transforma numa referência de dimensões internacionais. Inspirada no relato de Monteiro (2005), destacamos algumas fases marcantes da trajetória de Freire.

Primeiramente Freire foi para a Bolívia, onde atuou como Consultor do Ministério da Educação do governo reformista de Paz Estensoro. De lá, foi para o Chile. Acolhido pelo governo Democrata-Cristão, atuou, entre outros postos, no Gabinete Especial de Educação para Adultos, foi professor da Universidade Católica de Santiago e consultor especial do gabinete regional da UNESCO. Em 1967, publica *Educação como Prática de Liberdade*, “obra que é a primeira exposição global da concepção de educação de Paulo Freire, retomando ideias de sua tese universitária de 1959” (Monteiro, 2005: 132). Em 1969, é convidado pela Universidade de Harvard para atuar como professor visitante por dois anos no Center for the Study of Development and Social Change, onde fica por apenas 6 meses. Por identificação com a causa, vai para Genebra para assumir o cargo de consultor em tempo integral do Departamento de Educação do Conselho Ecumênico de Igrejas, organização atuante junto aos movimentos de libertação na África, designadamente nas colônias portuguesas.

Em 1970, Freire publica *Pedagogia do Oprimido*, obra assim dedicada originalmente pelo autor “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam”. Obra que o consagra como educador humanista e coloca um foco inofuscável sobre a questão da educação como direito humano de fato e não enquanto esmola a ser implorada e aceita como ato de “generosidade” em resposta à miséria humana, onde “a ordem social injusta é a fonte geradora, permanente,

desta 'generosidade' que se nutre da morte, do desalento e da miséria" (Freire, 2013: 42).

O conceito é de São Gregório de Nissa (s/d), a que Freire faz referência na edição original da obra, conforme segue:

Talvez dêsmolas. Mas, de onde as tiras, senão de tuas rapinas cruéis, do sofrimento das lágrimas, dos suspiros? Se o pobre soubesse de onde vem o teu óbulo, ele o recusaria porque teria a impressão de morder a carne de seus irmãos e de sugar o sangue de seu próximo. Ele te diria estas palavras corajosas: não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dê ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem?

(São Gregório de Nissa, 330-395, s/d, nota original *apud* Freire, 2013: 42)

Freire tornou-se muito maior que a *Pedagogia do Oprimido*, mas é nessa obra que se materializa o seu projeto de humanização da educação. A trajetória inicial da obra reflete a condição de exilado do autor. Conforme Monteiro (2005), a obra

foi editada em setembro, em New York (Helder & Herder), e traduzida em numerosas línguas, com dezenas de edições em algumas delas (quase trinta em inglês e mais de trinta em espanhol). O original em português entrou no Brasil por vias clandestinas, designadamente na bagagem diplomática de Jean Ziegler, acadêmico e deputado federal suíço, antes de poder ser publicado em 1975. Em Portugal, foi publicada em 1972, mas a Secretaria de Estado da Informação e Turismo ordenou ao Diretor-Geral de Segurança, em fevereiro de 1973 (Ofício nº. 56-DGI/S), que providenciasse a apreensão do livro "a bem da nação portuguesa", considerando "tratar-se de uma obra de teoria política e experiência de mentalização do povo para uma revolução social", de influência marxista.

(Monteiro, 2005: 133).

Ainda em Genebra, com um grupo de exilados brasileiros, recebe convites para atuar nos quatro cantos do mundo, como ele mesmo cita, "com gente progressista, sonhando o sonho possível de mudar o mundo" (Freire, 1992: 149, *apud* Monteiro, 2005: 133). Nesse período, atua especialmente na Guiné-Bissau, em São Tomé e Príncipe, Moçambique e Angola. Recebe o título de Doutor *Honoris Causa* em Ciências da Educação de Universidade de Genebra e é comparado a Édouard Claparède e Pierre Bovet. Apenas em 1980 regressa ao Brasil definitivamente, quando o país já avançava no restabelecimento da democracia que pôs fim à ditadura em 1984. Em São Paulo, é convidado para lecionar na Universidade Estadual de Campinas e na Pontifícia Universidade Católica de São

Paulo. Faleceu na capital paulista na madrugada de 2 de maio de 1997, aos 75 anos, “em vésperas de partir para Portugal, onde receberia mais um título de Doutor *Honoris Causa* na Universidade de Lisboa. Era a primeira escala de uma viagem pela Europa para receber outras homenagens” (Monteiro, 2005: 134).

O período da ditadura na História da Educação brasileira é mais um exemplo já retratado neste trabalho de quanto o contexto afeta, influencia ou molda o modelo educacional confessional, num determinado período histórico. É também inegável a contribuição de líderes educacionais como Paulo Freire no momento histórico e no redesenho da Educação Confessional brasileira e de outros países que conheceram a sua pedagogia humanizadora. O entendimento da dimensão do direito à educação, e o conhecimento de um método inclusivo que comprova ser possível o resgate e a inserção dos oprimidos, esquecidos e relegados à exclusão educacional e cultural, não permitem mais que uma escola que tenha a opção por oferecer uma educação por valores cristãos feche os olhos e não se comprometa a atuar nessa realidade.

Foram 21 anos de ditadura no Brasil. A Igreja não recuou totalmente. Resguardados os limites impostos pelo autoritarismo, manteve programas e iniciativas de acesso à educação para a população carente, até por determinação do Concílio Vaticano II, que acordou a Igreja para a sua verdadeira Missão. Tema que será referenciado no próximo período destacado por Alves (2005):

Segundo período – de 1962 a 1969:

Coerente com a dinâmica conciliar, a CNBB, em 1962, inicia seu Plano de Emergência. Nessa época inicia-se o boom da escola privada. Um dos temas deste Plano, por influência da JEC e da JUC, é o da renovação dos educandários católicos, propondo uma Escola com espírito de família e em estado de missão. Inicia-se a preocupação com a formação extramuros de religiosos e leigos educadores, por meio de cursos e congressos [...].

(Alves, 2005: 3)

Os ecos dos movimentos em defesa de uma educação de qualidade para todos obrigavam a escola particular a posicionar-se de maneira mais comprometida e engajada com as questões sociais. O regime autoritário abortou todos os projetos considerados “revolucionários”, deixando a continuidade dos movimentos revestidos de caráter assistencialista. As determinações do *Gravissimum*

Educationis Momentum configuraram o cenário do segundo e desafiador momento da Educação Católica no Brasil. Um período que obrigou a Escola Confessional a se reinventar e a renovar seu projeto pedagógico e evangelizador, antes fechado e comprometido com o carisma de cada congregação, para se tornar uma comunidade educativa, conforme relata Alves:

Nesse período são muitos os que pedem o *aggiornamento* da Escola Católica. Com a Conferência do Episcopado latino-americano em Medellín – Colômbia (1968), questionando a educação no continente e apresentando a educação libertadora como proposta alternativa aos modelos educacionais vigentes, o tradicional e o técnico-desenvolvimentista, a Escola Católica se questiona. Durante a ditadura militar não houve possibilidade de se viabilizar a ruptura que a Educação Libertadora exigia, de antecipar, por seus métodos, seus conteúdos e seus relacionamentos, a nova sociedade. Só é possível continuar com a renovação pedagógica.

(Alves, 2005: 3).

Diante de tão grandes desafios, Manoel Alves ressalta outro fator marcante ocorrido mais intensamente no final do segundo período, a retração das Escolas Católicas. Segundo ele, houve uma retração na Igreja no campo da educação, “muitos colégios católicos fecham as portas. No vácuo quantitativo criado pela Igreja, e no vácuo qualitativo criado pelo poder público, ocorre o rápido crescimento da iniciativa privada no campo da educação no Brasil” (Alves, 2005: 4).

O terceiro período destacado por Manoel Alves compreende a fase em que a Escola Confessional Católica, como extensão da Igreja, que o é, precisou se recolher e refletir sobre si mesma, para se transformar numa Igreja, numa escola do seu tempo. Tem como ponto inicial a Conferência do Episcopado latino-americano em Puebla, México, e finda com a promulgação da nova Constituição no Brasil (1988).

Terceiro período – de 1979 a 1988

A partir de Puebla e com o processo de abertura política se aprofunda, no país, a dimensão transformadora da Escola Católica com suas possibilidades, seus limites e suas contradições. O Congresso Nacional da Associação de Educação Católica do Brasil - AEC (1980) tem como tema “Educação para a Justiça”. A pressão do regime militar e a proximidade da Igreja e dos religiosos com as classes populares e seus movimentos vão abrir outras perspectivas e suscitar reflexões sobre o papel social da Educação e da Escola Católica. As reflexões sofrem a influência das teorias crítico-reprodutivistas.

(Alves, 2005: 3)

Uma Igreja em transformação, uma escola em transformação, tudo dentro de uma mesma e grandiosa instituição de raízes consolidadas na fé, no tempo e no tradicionalismo. Qualquer mudança num corpo com tantas dimensões, físicas, espirituais e econômicas – mesmo que expurgadas pelo contexto social – enfrenta divergências e resistências dentro do próprio corpo. Assim aconteceu. As várias congregações católicas que atuavam no Brasil à época, sentiram, reagiram e se posicionaram de maneira diferente diante do cenário político e do momento histórico da Igreja, que, na verdade, ecoava não apenas no Brasil, mas no mundo Católico, conforme detalha Manoel Alves:

As distintas visões a respeito da presença da Igreja na educação, especialmente no tradicional campo da Escola Católica, provocam acentuadas divisões entre pessoas, grupos, Congregações Religiosas e setores diversos da Igreja. No bojo desse movimento, o setor privado fortalece a sua posição na educação, assumindo hegemonicamente o seu controle por meio dos Sindicatos Patronais. Parcela das escolas católicas adere a tais sindicatos por vezes de modo acrítico, enquanto outra apenas se sujeita a eles.

(Alves, 2005: 3)

Por fim, Manoel Alves destaca nesse período a pressão enfrentada pela Escola Confessional Católica ao ter que responder, por coerência com a sua Missão, aos apelos de justiça e igualdade para todos. O autor ressalta que “acentua-se o conflito entre escola católica particular paga e de acesso exclusivo às classes abastadas e uma Igreja que faz declarada Opção Preferencial pelos Pobres” (Alves, 2005: 4).

O último período delineado por Manoel Alves compreende o final dos anos 80 indo até 2005, ano da publicação do seu trabalho. Esse recorte temporal e histórico mostra uma Igreja que não apenas reflete sobre, mas busca reconfigurar a sua atuação pastoral e pedagógica. De acordo com o autor, afloram também nesse período as questões de ordem social e econômica dentro da Igreja.

Quarto período – de 1988 a 2005

Já não se abandonam as escolas, por opção, com tanta facilidade. Se elas, hoje, encerram suas atividades, o fazem por outras razões, como, por exemplo, falta de recursos, problemas de gestão e impossibilidade de equilíbrio no mercado. Recentemente, os religiosos começam a partilhar responsabilidades com os leigos, ainda que gradativamente, atingindo inclusive cargos de direção.

(Alves, 2005: 5)

Os ares renovadores e libertadores da democracia trouxeram consigo conflitos que evidenciaram e afloraram a dimensão da desigualdade social. Tensões no âmbito dos direitos e dos modelos administrativos e econômicos colocaram as instituições educacionais privadas, principalmente as confessionais, sob grande pressão e as defrontaram com a consciência de serem instituições de caráter organizacional, empregadoras e fornecedoras de serviços. Tais circunstâncias, conforme relata Manoel Alves, suscitaram:

greves e conflitos com professores, funcionários e pais proliferam em torno de salários e mensalidades escolares. As frequentes intervenções arbitrárias e desastrosas do poder público, a manipulação político-partidária do movimento estudantil e das associações docentes, aliadas, por vezes, à intransigência dos Sindicatos Patronais, acentuam os conflitos.

(Alves, 2005: 5)

Manoel Alves afirma que a resposta da Igreja foi a Assembleia dos Bispos de 1992, que resultou no documento 47/1992 *Educação, Igreja e Sociedade*. De acordo com o autor, o documento não conseguiu elucidar o posicionamento oficial da Igreja, no tocante à missão e à organização das instituições. O autor esclarece ainda que desse documento emanaram 15 teses. Todavia, “o posicionamento do episcopado não veio acompanhado de orientações que sinalizassem a estrutura e a organização necessárias à escola católica para viabilizar a efetivação das referidas teses” (Alves, 2005: 5).

Além da falta de posicionamento, era ainda latente a divisão entre parte das Escolas Confessionais que desejava avanços no entendimento das instituições educacionais como organizações, e de outra grande parte que desejava continuar a atuar com a “representação patronal (via sindicatos) para representar a escola católica junto à sociedade civil, aos órgãos públicos e aos sindicatos dos professores, parceiros leigos que compartilham a Missão da Educação Católica” (Alves, 2005: 5).

As reflexões apresentadas por Manoel Alves sobre o final do quarto período, 2005, evidenciaram sintomas que viriam a tornar-se latentes na década seguinte. O autor destacou como grandes desafios que comprometiam fortemente a viabilidades das Escolas Confessionais Católicas à época: questões relacionadas

à filantropia e a assistência social, ainda o pleito por verbas públicas, a política de mensalidades, a diminuição de vocações – que ocasionava a entrada de leigos nos cargos diretivos dos colégios, a perda de alunos, a competitividade do mercado educacional, as necessárias adequações à LDB de 1996 e as legislações vigentes.

A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu diretrizes claras e objetivas, antes nebulosas, em relação à laicidade do país, abrangendo as determinações administrativas e tributárias para obras educacionais e filantrópicas. Já no Artigo 5º, determina a igualdade perante a lei, sem distinção e qualquer natureza. Os itens VI, VII e VIII assim detalham a liberdade religiosa:

Artigo 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

O Artigo 19º I determina a não possibilidade de qualquer tipo de vínculo do Estado, em qualquer de suas instâncias, com a Igreja ou espaços de cultos religiosos, seja qual for a sua natureza, conforme segue:

Artigo 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público.

Sobre a tributação, o Artigo 150 VI, “b” e “c”, isenta as Instituições religiosas, abrangendo templos, instituições educacionais e entidades de assistência social sem fins lucrativos, entre outros, do pagamento de tributos, conforme segue:

Artigo 150: Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

VI - instituir impostos sobre: (...) b) templos de qualquer culto; c) patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos, atendidos os requisitos da lei.

No tocante a educação, o Artigo 210 assegura a oferta de um currículo que contemple a diversidade de valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Embora seja um país laico, a Constituição mantém no currículo o Ensino Religioso sendo sob matrícula facultativa na escola pública, conforme segue:

Artigo 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Em relação à disponibilização de recursos públicos, o Artigo 213 determina que serão destinados a escolas públicas podendo ser dirigidos a escolas confessionais ou filantrópicas, desde que sejam instituições sem fins lucrativos, dentro dos seguintes termos:

Artigo 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público.

Concluindo a análise dos quatro períodos históricos da escola católica nas últimas décadas, o autor Manoel Alves elencou três lacunas que, segundo ele, assolavam a escola católica à época da conclusão do seu trabalho, conforme segue:

• **primeiro**, que a Escola Católica e seus dirigentes vivem esta situação com muita perplexidade; • **segundo**, que o posicionamento de organismos de cúpula – Bispos e Superiores Religiosos – é insuficiente, ficando aquém das imperiosas necessidades e expectativas das comunidades escolares; • **terceiro**, que as estruturas organizacionais, de articulação e de cooperação da Escola Católica nos níveis local, congregacional, e regional e nacional ainda são fracas.

(Alves, 2005: 6)

O autor conclui que “tais lacunas deixam a escola católica e seus agentes vulneráveis e desprovidos da necessária estrutura para fazer face aos desafios do futuro, seja dos que já podem ser identificados, seja dos que ainda irão surgir” (Alves, 2005: 6).

Uma das lacunas levantadas pelo autor, o segundo ponto, refere-se à falta de posicionamento da cúpula da Igreja para as comunidades escolares. Nesse sentido, acrescenta-se que em 2008, a exemplo da Concordata assinada entre a Santa Sé e Portugal, foi assinado um acordo equivalente entre a Santa Sé e o Brasil. O documento, além dos termos de direitos patrimoniais, retoma a concordância da Igreja em relação à legislação vigente, assegura o direito do estabelecimento de unidades de ensino confessional católico no país, o respeito à liberdade religiosa, acata o ensino religioso laico nas escolas públicas e resguarda às instituições privadas católicas a oferta do ensino confessional, conforme segue:

Artigo 10

A Igreja Católica, em atenção ao princípio de cooperação com o Estado, continuará a colocar suas instituições de ensino, em todos os níveis, a serviço da sociedade, em conformidade com seus fins e com as exigências do ordenamento jurídico brasileiro.

Artigo 11

A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Manoel Alves publica seu trabalho em 2005. Passados quase vinte anos, a Educação Confessional vem se deparando com novas realidades e desafios da atualidade. Tais circunstâncias têm obrigado a Educação Confessional a rever-se e reinventar-se para permanecer. Em relação às três lacunas apontadas por Alves, podemos acrescentar que o período de perplexidade já passou. Na atualidade, a dinâmica de comunicação nas redes sociais, o acesso ao conhecimento, a constante promoção de fóruns dedicados ao tema da Educação Confessional, não permitem mais que uma Rede Educacional permaneça isolada e perplexa com o mundo que a cerca. Diríamos que hoje as Redes Confessionais têm pleno

entendimento e estão em total enfrentamento dos desafios da modernidade. Sobre a segunda lacuna, os posicionamentos da cúpula, podemos acrescentar que nos últimos anos a Igreja, principalmente no papado de Francisco, tem publicado documentos que resgatam as diretrizes do Concílio Vaticano II, atualizando-as, acrescentando novas perspectivas e apontando caminhos para o enfrentamento das questões da modernidade. Documentos que foram comentados na parte deste trabalho dedicada ao estudo dos documentos oficiais da Igreja concernentes à educação. Por fim, a terceira e última lacuna apontada por Alves, o modelo organizacional e a gestão em rede, ainda constitui grandes desafios para a educação católica na atualidade.

CAPÍTULO II – A REDE MARISTA DE EDUCAÇÃO

1 – A IDENTIDADE CONFSSIONAL MARISTA

1.1 – A Origem e o Carisma

No intuito de conhecermos a origem, o carisma e a missão do Instituto dos Irmãos Maristas, Instituição detentora da Rede Marista de Educação, daremos a conhecer a vida e a obra de Marcelino Champagnat, Fundador do Instituto, dado o habitual caráter inseparável da Identidade do fundador e a da Instituição, quando falamos de Instituições eclesiais carismáticas.

Cabe registrar que Champagnat deixou poucos escritos de sua própria autoria. Dispõe-se apenas da edição da primeira Regra do Instituto, composta pelo Fundador em 1837. Somam-se alguns manuscritos e anotações de suas homilias aos paroquianos e pouco mais de uma centena de cartas escritas já no decorrer de sua atuação à frente do Instituto. Tanto a sua biografia quanto os outros documentos dos primórdios do Instituto são de autoria dos primeiros discípulos que conviveram com o Fundador.

A narrativa que apresentaremos tem como fonte traduções das principais obras de referência do Instituto: *A Vida de José Bento Marcelino Champagnat*, em 1856, e *Ensinamentos do Bem-Aventurado Champagnat*, em 1868, ambas por um dos primeiros discípulos do Fundador, João Batista Furet; as *Regras*, editadas em 1852, e o *Guia das Escolas*, em 1853. Além destas fontes primárias, recorreremos às importantes publicações e estudos sobre a vida e obra do Fundador: *Princípios Educativos de Marcelino Champagnat*, pelo Ir. Gildo Cotta, *História do Instituto dos Irmãos Maristas*, pelo Ir. Luis Di Giusto, e *Marcelino Champagnat e os Irmãos Maristas: Professores congreganistas no século XIX*, em 1999 pelo Ir. André Lanfrey, atualmente o maior historiador especialista na vida e obra de Champagnat.

Optamos por apresentar os fatos em ordem cronológica, porém com titulação temática, de acordo com os objetivos deste estudo. Além disso, destacaremos os fatos e aspectos relevantes à configuração da Identidade do Fundador e, por conseguinte, da Identidade da Instituição.

A Origem

Marcelino José Bento Champagnat, que viria a ser o fundador do Instituto dos Irmãos Maristas, nasceu em 20 de maio de 1789, na França. Mais precisamente em Rosey, uma pequena aldeia de Marlhès, no Departamento de Loire. Oriundo de uma tradicional família da região, o penúltimo de uma numerosa família de 10 filhos, 5 homens e 5 mulheres, teve como pai João Batista Champagnat, um homem que se destacava na localidade pelo grau de instrução, grande sensatez e habilidade na comunicação, chegando a ocupar cargos de liderança política e religiosa, entre outras funções, pregador na Igreja de Marlhès em 1794 e prefeito do mesmo município em 1797. Sua mãe, Maria Teresa Chirat, uma mulher aos moldes de sua época e localidade. Mãe zelosa e muito religiosa. Tratava de educar os filhos dentro da doutrina cristã católica rigorosa. Em certo período, auxiliada por uma cunhada, Thereza, religiosa da Congregação das Filhas de São José, expulsa do convento, desativado no período da Revolução. Personagem marcante na vida de Champagnat. Auxiliou na educação e, principalmente, na instrução religiosa do jovem que desde cedo demonstrava interesse e grande encantamento com a prática da religião. Além dos ritos, a leitura da vida dos Santos era a principal fonte de aprendizagem.

Nota-se, na origem do Fundador, grande influência familiar em sua opção de vida. Além da religiosidade da mãe, a vocação da tia foi bastante marcante. Podemos supor também que o perfil do pai culto, articulado e com grande capacidade de liderança, exerceu grande influência no espírito empreendedor do Fundador, como veremos mais adiante.

O Contexto Social e Político

A asilo da tia Theresa representava uma das facetas da Revolução, que era menos percebida nas pequenas aldeias dos interiores, porém, as poupava de infortúnios. A França vivia um período efervescente, em consequência da Revolução Francesa de 1789. Mesmo ano em que nasceu Marcelino Champagnat. Seus primeiros anos de crescimento e formação aconteceram, portanto, no

ambiente extremamente conturbado, com repercussões de toda ordem. Na educação, principalmente nos pequenos povoados, não havia escolas, tampouco professores. Crianças e jovens cresciam sem educação formal. No primeiro período da Revolução, foram banidas as ordens e congregações religiosas, instituições dedicadas às escolas, além das obras de caridade. A nova Constituição, promulgada em 1791, previa o confisco das terras da Igreja e a submissão do clero à Revolução, entre outras medidas radicais. Em consequência, o sistema de ensino estava esfacelado, com a retirada de bispos e párocos da supervisão da educação pública, não havendo outra opção para a maior parte da população, principalmente do campo.

O ambiente adverso começou a se alterar apenas a partir da ascensão de Napoleão Bonaparte, em 1799. Embora tenha desejado fazer da Igreja um instrumento de seu poder e tenha sido na verdade um desastre para a religião, o imperador reconheceu a importância da educação pública e permitiu a volta de congregações dedicadas ao ensino. Uma das mais importantes era o Instituto dos Irmãos de La Salle, ou Irmãos das Escolas Cristãs, uma congregação já centenária que foi autorizada novamente a fundar escolas.

Um período cheio de adversidades, com poucas perspectivas, principalmente para a população do campo. A Igreja acuada e a educação relegada ao esforço individual. Um contexto bastante hostil que dificilmente incentivaria algum movimento empreendedor de caráter lucrativo, principalmente na área de educação. A situação dos menos favorecidos e sem perspectiva de futuro, no máximo, comoveria outro tipo de empreendedorismo, o da solidariedade.

O acesso à educação formal - A descoberta da vocação

Aos 11 anos, tendo concluído a primeira eucaristia, foi encaminhado pela mãe e pela tia a um professor particular. Ambas reconheciam a limitação de sua formação doméstica, pois, com essa idade ainda não estava alfabetizado de fato. O que era comum em povoados afastados das vilas, devido ao contexto social e político já exposto.

No primeiro dia de aula, o professor o convidou para fazer uma leitura. Outro aluno, por gracejo ou falta de atenção, se apresentou no lugar dele. Foi o suficiente para professor dar uma grande bofetada no menino. Marcelino ficou indignado e assustado com a cena e decidiu não voltar mais à escola. A família concordou. Começa então a trabalhar com o pai num pequeno ponto comercial do povoado.

A experiência do primeiro dia de aula viria a marcar profundamente a vida de Champagnat. “Inúmeras vezes narrou o incidente aos irmãos, visando com isso lhes patentear o quanto a violência afasta as crianças da escola” (Furet, 1989: 5).

Apenas três anos depois, seria novamente convidado a frequentar outro tipo de ambiente educacional. Tratava-se de um período um pouco menos hostil, graças à Concordata de 1801, quando Napoleão fez um acordo com o Papa Pio VII para a restauração da Igreja Católica na França. Nesse período foram retomados os movimentos de formação sacerdotal e de busca por vocações, principalmente nas regiões interioranas. Para tanto, foram criados vários seminários. Nem sempre bem estruturados, geralmente em ambientes considerados precários, principalmente os menores, situados no interior.

Foi nesse período que, em 1803, um religioso professor de seminário visitou a família de Champagnat e o convidou para ir ao seminário. Nesse momento, ele tomou a decisão de tornar-se padre. Todavia, para ingressar no seminário teria que saber ler e escrever, para iniciar o estudo do latim. A família tenta dissuadi-lo da ideia, ressaltando a dificuldade que ele tinha na aprendizagem da leitura e da escrita. Determinado a superar essa limitação e a seguir a sua vocação, pede aos pais para morar um tempo com um cunhado que lecionava na Paróquia de Saint-Sauveur. Assim aconteceu.

Depois de um ano dedicando-se com esmero a habilitar Marcelino na leitura e escrita, porém sem grandes avanços, o dedicado professor também desaconselhou o jovem a entrar no Seminário, antevendo a dificuldade que teria na aprendizagem do latim, e, dirigindo-se aos pais de Marcelino afirmou: “Seu filho esforça-se em continuar os estudos, mas é pouco dotado para que consiga resultados satisfatórios” (Furet, 1989: 11). Apesar da sentença do educador,

Champagnat permaneceu convicto da sua escolha. Após o falecimento do pai, em 1804, prepara o seu “enxoval” com as próprias economias que juntou enquanto trabalhara no comércio e vai para o Seminário.

Nem a dificuldade que de fato tinha na aprendizagem, nem a falta de estímulo dos educadores que até então passaram pela sua vida lhe fizeram desistir do seu propósito. Destaca-se também o fato de ter conseguido juntar recursos, com o próprio trabalho, para custear o seu acesso ao seminário.

No primeiro Seminário, desafios e superações

Marcelino Champagnat entrava para o Seminário Menor de Verrières, aos 16 anos, em 1805, quando Napoleão iniciava seu Império. No seminário, as condições de vida eram espartanas: “dorme-se nos celeiros [...] ou na casa dos vizinhos, e não há refeitório. Os momentos de lazer se faziam recolhendo lenha e nos trabalhos do campo com os camponeses. O corpo docente era diminuto” (Lanfrey, 2013: 57). Dotado de evidente dificuldade de aprendizagem e tendo começado a estudar tardiamente, enfrentou grandes obstáculos. “Ao seu ingresso no seminário – julgaram-no tão atrasado que lhe aconselharam estudar por alguns meses o francês” (Furet, 1989: 33). Recusou-se, preferiu iniciar o estudo do latim, o que veio a requerer maior esforço ainda.

Os anos vividos no Seminário Menor foram marcantes para Champagnat, não apenas pela superação de suas limitações de aprendizagem ou pelas oportunidades de desvios de sua conduta, contexto normal para os jovens seminaristas, mas também pela oportunidade de reafirmação da sua vocação. Esse período é considerado o início da conversão de Champagnat (Lanfrey, 2013: 58). Esta conclusão se dá a partir do registro pessoal de suas resoluções:

Meu Senhor e meu Deus! Prometo não mais vos ofender, exercitar atos de fé, esperança, caridade, e outros semelhantes, sempre que pensar nisso; não tornar a frequentar os botequins sem necessidade; evitar as más companhias; em suma, nada praticar contra o vosso santo serviço; pelo contrário, quero dar o bom exemplo, conduzir o próximo à virtude, conforme minhas possibilidades; instruir os ignorantes em vossas leis divinas, catequizar os pobres e os ricos. Dai-me, meu divino Salvador, cumprir com exatidão os propósitos que acabo de assumir.

(Furet, 1989: 34)

As condições precárias do Seminário Menor associadas à dificuldade de aprendizagem colocavam o jovem diante de duas opções: desistir e voltar para casa ou empreender grande esforço para superar as adversidades. A opção pelo maior esforço e a determinação de Champagnat resultaram em progresso e reafirmaram a sua escolha. Completadas as séries iniciais, em 1813 ingressou no Seminário Maior, em Lyon, para os estudos de Filosofia e Teologia.

A ordenação – O florescer do Carisma

Ainda no seminário, Marcelino Champagnat acompanhava os acontecimentos com apreensão. Causava-lhe especial sofrimento a situação de crianças e jovens, vítimas da miséria e da exclusão social.

Durante sua formação, fizera parte de um grupo de colegas que se reuniam com a intenção de criar uma associação destinada à salvação das almas por meio das missões. Esses encontros resultaram na fundação da Sociedade de Maria, pensada inicialmente para ter apenas padres como membros. Marcelino Champagnat foi o único que desejou fundar uma associação só de Irmãos para dedicar-se, primordialmente, à educação cristã de crianças e jovens.

No dia 23 de julho de 1816, um dia depois da ordenação, Champagnat e outros nove companheiros foram à igreja de Fourvière, em Lyon “colocar sob a proteção de Maria o seu projeto de fundação de uma Sociedade, cuja missão seria de dar continuidade à sua obra na Igreja”. E ainda “[...] Deste grupo, Marcelino ficaria responsável pela fundação dos Irmãos Maristas”.⁷⁰

Ordenado sacerdote, o Pe. Champagnat foi nomeado coadjutor numa paróquia em La Valla. Foi quando se deparou com uma comunidade nas condições que sempre o comoveram. Um povo muito simples e sem instrução. A paróquia ficava numa localidade de difícil acesso, “configurava uma das [regiões] mais penosas e difíceis de pastorear” (Furet, 1989: 47).

⁷⁰ Água da Rocha. (2007). Instituto dos Irmãos Maristas. Roma: Casa Generalícia. p. 98.

Os desafios tornam-se oportunidade para o jovem padre exercitar a compaixão que sempre demonstrou pelos menos favorecidos, em especial por crianças e jovens sem instrução. O que o faz com exaustiva dedicação, conforme abundantes detalhes em sua biografia. Nesse contexto, pode-se dizer que começa a se descortinar o Carisma de Champagnat.

No documento *Água da Rocha*, elaborado pelo Instituto Marista para traduzir a espiritualidade do Instituto, explica-se que Carisma é um conceito usado com frequência nos documentos da Igreja e dos Institutos Religiosos, inspirados principalmente nos textos do apóstolo Paulo que destacam a importância desses dons e afirmam que a sua diversidade enriquece a comunidade eclesial, porque, embora atribuídos a uma determinada pessoa, são colocados ao serviço de toda a comunidade. Em espiritualidade, é o dom ou graça que o Espírito Santo dá a uma pessoa, não para o seu próprio proveito, mas para o benefício de toda a Igreja e da comunidade.⁷¹

Especificamente sobre o Carisma de Champagnat e do Instituto, o Ir. Seán explica, no mesmo documento:

O carisma oferecido à Igreja e ao mundo por mediação de Marcelino Champagnat é muito mais do que um conjunto de trabalhos considerados coerentes com a sua visão original, um estilo de oração referente a uma determinada espiritualidade — por mais importante que isso possa ser — ou um conjunto de qualidades marcantes da vida do Fundador. [...] O carisma do nosso Instituto é nada mais, nada menos do que a presença do Espírito Santo. Ao permitir que o Espírito aja em nós e por nosso intermédio, podemos realizar feitos surpreendentes.⁷²

Dessa forma, podemos compreender o Carisma como a Identidade Espiritual do Fundador e, por consequência, do Instituto.

Em La Valla, Champagnat tem a oportunidade de colocar seus dons a serviço da comunidade, no exercício constante da caridade e da compaixão. A situação política mudava no país, mas pouco se alterava nas aldeias e vilarejos de regiões mais afastadas. Com a queda de Napoleão Bonaparte, iniciava-se a Restauração, e com ela a recuperação da influência da Igreja Católica na França.

⁷¹ *Água da Rocha*. 2007, p.97. Instituto dos Irmãos Maristas. Casa Generalícia. Roma.

⁷² (ibidem).

Vocações sacerdotais voltaram a aparecer, muitos jovens, homens e mulheres, manifestavam desejo de se tornar religiosos e missionários. Acompanhando esse florescimento, novas congregações eram fundadas. No coração do padre Marcelino Champagnat estava bem vivo o desejo e o compromisso de criar um Instituto de Irmãos Educadores.

1.2 – A Revelação da Missão – Fundação do Instituto

Ainda em 1816, Champagnat, então coadjutor de La Valla, um pouco depois de ter chegado à paróquia, foi chamado um dia para atender um jovem, Jean-Baptiste Montagne, que estava a morrer num povoado distante. Antes de ministrar a unção dos enfermos, Champagnat conversou com o rapaz para saber se ele tinha condição de receber os sacramentos e, com espanto, percebeu que o jovem, já aos 16 anos de idade, não possuía nenhuma instrução religiosa, “o desconhecimento completo [...] inclusive da existência de Deus” (Furet, 1989: 62). Aflito, o Padre passou duas horas preparando o pobre jovem, que confessou e recebeu os sacramentos. Em seguida, foi atender um outro doente na casa vizinha. Quando voltou, soube que o rapaz acabara de falecer. Pe. Champagnat, então, foi tomado por dois sentimentos paradoxais: ao mesmo tempo em que ficou profundamente comovido pela morte do jovem, alegrou-se por ter chegado a tempo de salvar sua alma. Ele assim pensava:

Quantos outros jovens se encontram, diariamente, em conjuntura idêntica, expondo-se a infortúnios semelhantes, por não haver ninguém que os instrua nas verdades da fé. Desde logo, manifestou a intenção de fundar uma Sociedade de Irmãos.

(Furet, 1989: 63)

Esse é considerado o “acontecimento fundante” do Instituto dos Irmãos Maristas. Teve um impacto determinante na decisão de Champagnat de levar adiante sua ideia de criar um Instituto de Irmãos Educadores. Mais que uma ideia, era a clareza da sua Missão e daqueles que quisessem juntar-se a ele. É o momento da revelação da sua Missão, a Missão do Instituto dos Irmãos Maristas.

De acordo com Lanfrey, Champagnat se reencontrou nesse jovem. Assim como ele, nascera e crescera num povoado distante da Vila, onde se tinha acesso ao catecismo nas paróquias e escolas. Quando tinha a mesma idade desse rapaz, um eclesiástico se apresentou para persuadi-lo de ir ao seminário. “O jovem não teve a mesma sorte” (Lanfrey, 2013, 66).

Para o Padre Champagnat, a condição do jovem Montagne é a origem da morte simbólica, pela ignorância; da morte física, por falta de cuidados; e, sobretudo, da morte espiritual, pelo desconhecimento das verdades necessárias à salvação.

(Lanfrey, 2013: 66)

O Carisma revela a Missão e não o contrário. Nas Constituições e Estatuto dos Irmãos Maristas, documento das Regras do Instituto, assim são definidos o Carisma e a Missão do Instituto:

Guiado pelo Espírito, Marcelino Champagnat foi cativado pelo amor de Jesus e Maria para com ele e para com os outros. [...] Sua fé e desejo de cumprir a vontade de Deus revelam-lhe sua missão: “Tornar Jesus Cristo conhecido e amado”. Dizia muitas vezes: “Não posso ver uma criança, sem sentir o desejo de ensinar-lhe o catecismo, sem desejar fazer-lhe compreender o quanto Jesus Cristo a amou”. Neste espírito, fundou nosso Instituto para a educação cristã dos jovens, particularmente os mais necessitados.⁷³

Trata-se, então, de uma Missão Educativa, tema ao qual nos dedicaremos na próxima parte deste trabalho. Por ora, cabe ressaltar que a educação como Missão é o principal aspecto que diferencia uma Instituição confessional de uma laica. Na esfera corporativa, a iniciativa de empreender recursos em um negócio está diretamente associada à gestão de resultados financeiros, a menos que seja uma obra filantrópica. No caso de Instituições eclesásticas, essa iniciativa está amparada no atendimento à Missão que foi revelada ao Fundador ou ao mentor espiritual a quem se consagra a Instituição.

A Fundação do Instituto – O Nascimento da Rede de Escolas Maristas

Padre Champagnat convocou então dois jovens, João Maria Granjon e João Batista Audras, e com eles deu início à sua obra. Era 2 de janeiro de 1817. Nascia

⁷³ Constituições e Estatutos do Instituto dos Irmãos Maristas, 1986, p. 19. Com as modificações introduzidas pelos Capítulos Gerais de 1993, 2001 e 2009.

o Instituto dos Irmãozinhos de Maria. “La Valla tornou-se, assim, o berço dos Irmãos Maristas. Uma maravilhosa aventura espiritual e educacional se iniciava na pobreza humana e na confiança em Deus e em Maria”.⁷⁴

Novas vocações foram aparecendo e Champagnat preparou-as para a Missão: “Ensinou-lhes a leitura, a escrita e aritmética, a rezar e a viver o Evangelho no cotidiano, e a serem mestres e religiosos educadores. Viveu entre eles e como um deles”.⁷⁵

Em 1822, já eram 20 aspirantes e a casa de La Valla tornou-se muito pequena. Champagnat, pessoalmente, com a ajuda dos Irmãos, liderou a ampliação, construindo uma nova ala com três andares: refeitório no andar térreo, salas de aulas no primeiro andar e dormitórios no segundo e terceiro.

Em 1824, Pe. Champagnat viu-se novamente diante da necessidade de ampliar as instalações do Instituto. Com seu espírito determinado, visão de futuro e contrariando todas as recomendações de prudência, decidiu então empreender uma grande obra para dotar o Instituto de uma casa central de formação. Assim, surgiu o projeto de construção da casa que seria uma das mais importantes na história do Instituto Marista: Notre Dame de L’Hermitage. Erguido nas montanhas entre La Valla e Saint-Chamond, entre 1824 e 1825, pelos próprios Irmãos, liderados por Champagnat, com a picareta em punho, L’Hermitage passou a ser qualificada como Casa Mãe. Era ao mesmo tempo centro de formação religiosa e centro de formação docente onde, de acordo com as exigências legais do momento, “Champagnat oferecia aos seus discípulos uma formação humana e espiritual, tanto inicial quanto continuada”, e ainda “dando ênfase especial ao aperfeiçoamento dos conhecimentos intelectuais e das habilidades docentes”.⁷⁶

A partir de 1836, Champagnat implementa, também em L’Hermitage, o centro de atividades missionárias do Instituto. A intenção de uma expansão maior da Missão já estava nos planos do Fundador:

⁷⁴ Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo. Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998) p.21. Trad. Alves, Manoel e Tescarolo, Ricardo. 2ª Ed. São Paulo, 2000.

⁷⁵ Ibidem.

⁷⁶ Ibidem.

[...] quando três Irmãos partem para a Oceania, com um grupo de Padres Maristas, o próprio Champagnat escreveu a um bispo que lhe solicitava Irmãos: “Todas as dioceses do mundo estão em nossos planos”.⁷⁷

A Rede de Escolas se expandia para além dos povoados mais desprovidos de recursos. Agora, requerida para atuar em vilarejos mais estruturados, com público diferenciado. O Fundador preocupa-se com o desvirtuamento da Missão, e instrui os Irmãos que atuarão nessas regiões:

Meus caros Irmãos, nosso objetivo, quando nos unimos e fundamos esta pequena sociedade, foi proporcionar o ensino e a educação cristã aos meninos das pequenas paróquias das zonas rurais. Entretanto, eis que regiões mais importantes estão reclamando o mesmo benefício. Temos, sem dúvida, obrigação de não lhes recusar este serviço, uma vez que a caridade de Jesus Cristo, que é a norma da nossa, se estende a todos os homens, e os meninos das cidades custaram igualmente todo o seu sangue. Sobre isto, entretanto, tenho duas observações a fazer-lhes. A primeira: nunca devemos esquecer que fomos fundados principalmente para as paróquias rurais e que estas escolas devem merecer nossa predileção. A segunda: o ensino religioso nas paróquias populosas e nas cidades deve ser mais profundo, pois que as necessidades espirituais são maiores e a instrução primária é mais desenvolvida. Nessas escolas, mais do que em qualquer outra parte, a catequese e as práticas religiosas devem ocupar o primeiro lugar. Compete, pois, aos Irmãos dispensarem tanto maior zelo à educação cristã dos meninos, quanto mais eles se acharem desassistidos e menos acompanhados pelos pais.

(Furet, 1989: 86)

Essa instrução é bastante reveladora. Ao mesmo tempo em que chama a atenção para o não desvirtuamento da Missão, que tem como prioridade atender aos mais necessitados, o Fundador declara acolhimento a todas as crianças, independente da condição financeira, e ainda, no decorrer da mensagem, reconhece indícios de outro tipo de vulnerabilidade, que não apenas a pobreza e falta de recursos. Fala de maior necessidade espiritual nas cidades e regiões mais populosas e, de certo, desamparo familiar. Neste ponto, parece formular-se uma nova face da Missão. A carência não tem sempre a mesma face. Por vezes, camufla-se nas diversas faces da miséria das grandes metrópoles e esconde-se atrás de estruturas familiares, aparentemente bem estruturadas. É a vulnerabilidade invisível da modernidade. A miséria oculta.

Em 1836, quando o Fundador estruturou a área de Missão do Instituto, ele só contava com religiosos, era uma comunidade fechada, aos moldes de sua

⁷⁷ Ibidem.

época. Hoje, assim como outras Congregações, os Irmãos contam com a ajuda de milhares de leigos e leigas vinculados ao Instituto, comprometidos e engajados com a Missão Marista. É uma Missão Compartilhada, conforme esclarece o Governo Geral do Instituto:

A espiritualidade e a missão de Marcelino não são exclusividade dos Irmãos, mas se abre a todas aquelas pessoas, homens e mulheres, que querem plasmar em sua vida os valores Maristas, que querem participar, cada qual a partir de seu lugar, do projeto fundacional de Marcelino. Os Irmãos têm um sentido especial, mas hoje partilham sua espiritualidade e missão com muitos jovens animadores, com professores e professoras, com o Movimento Champagnat da Família Marista, com tantos outros que veem no itinerário de Marcelino um convite a realizar seu próprio caminho de crescimento humano e espiritual.⁷⁸

A área de Missão continua ativa no Instituto. Responde diretamente ao Governo Geral, em Roma. É considerada uma área estratégica para “a animação, fortalecimento e articulação da missão Marista em todos os níveis do Instituto Marista”.⁷⁹

É responsável por manter acesa a chama iniciada pelo Fundador, buscando novas maneiras de evangelizar e educar crianças e jovens frente aos desafios da modernidade, sem se distanciar do Carisma do Fundador, “responder aos apelos da Missão Marista no mundo novo exige fidelidade ao sonho de Marcelino e forte atenção aos apelos e necessidades das crianças e jovens de hoje”.⁸⁰

Atualmente, no Governo Geral do Instituto Marista, não há uma área dedicada exclusivamente à Educação. É a área de Missão que abarca a educação formal, educação não formal, as obras sociais e os projetos de evangelização. O que valida mais ainda o entendimento de Educação como Missão. De acordo com as diretrizes do Governo Geral, a educação Marista precisa ser, simultaneamente, evangelizadora, solidária e comprometida com a defesa dos direitos e com o cumprimento dos deveres das crianças e jovens. O gráfico abaixo ilustra as quatro dimensões intrínsecas à Missão.

⁷⁸ Site Oficial do Instituto: Disponível em: <http://www.padresmaristas.com.br/irmaos-maristas> [Acesso: 01 de dezembro de 2018].

⁷⁹ Instituto dos Irmãos Maristas. Secretariado de Missão. (<http://www.champagnat.org/000.php?p=147>) [01 de dezembro de 2018].

⁸⁰ Instituto dos Irmãos Maristas. Secretariado de Missão. (Disponível em: <http://www.champagnat.Org/000.php?p=147>) [01 de dezembro de 2018].



1 - Dimensões intrínsecas à Missão Marista. Disponível: <http://www.champagnat.org/000.php?p=147>

Nota-se que tais dimensões são delineadas pela Espiritualidade, o Carisma, conforme já explicitamos anteriormente; é o Carisma que define a Missão.

Desde 1851, o Instituto tinha autorização legal para atuar na França, fato que dera impulso a uma grande floração de escolas comunais no país. Em 9 de janeiro de 1863, durante o pontificado de papa Pio IX, a Santa Sé aprovou o Instituto dos Irmãos Maristas como Instituto autônomo e de direito pontifício. Pode-se dizer que a missão do Instituto foi reafirmada nessa ocasião pelo próprio título que o decreto pontifício lhe concedeu, Irmãos Maristas das Escolas (*Fratres Maristae a Scholis* – FMS).

O Pe. Marcelino Champagnat faleceu em 6 de junho de 1840. Durante sua vida, trabalhou intensamente para dar sustentação a uma família de educadores. Sofreu incontáveis decepções, teve inúmeros contratempos, mas persistiu, e sempre manteve a esperança e cultivou um ideal. Quando morreu, a Rede Marista de Educação, ainda não compreendida desta forma, possuía 48 escolas primárias, 290 Irmãos e cerca de 7 mil alunos. Já em sua época, era uma grande Rede Confessional, comprometida com a Missão de tornar Jesus Cristo conhecido e amado por meio de uma educação edificada em Princípios, Virtudes e Valores, conforme veremos a seguir.

1.3 – Princípios, Virtudes e Valores

O Pe. Champagnat acreditava que o bom resultado da educação dependia dos princípios recebidos na juventude. Apregoava que o desenvolvimento das virtudes também se dava em decorrência da boa educação. “Quando a educação for boa, as virtudes se desenvolvem por si próprias na alma do aluno” afirmava (Furet, 1987: 15).

Desde que assumiu a sua função na Paróquia de La Valla, o Fundador preocupou-se com a formação das crianças e jovens. Ao oferecer-se para se encarregar da catequese, esforçava-se “para dar sólida instrução sobre as verdades da religião, formá-las à virtude e habituá-las nas práticas da piedade cristã” (Furet, 1989: 39).

Para o Fundador, a formação da virtude era uma das grandes intencionalidades educacionais do Instituto. Entretanto, é importante ressaltar que não se tratavam de virtudes, princípios e valores isentos de uma grande carga de religiosidade. Formar em valores e em virtudes na pedagogia fundante do Instituto, era formar para a salvação. Também estava nesse contexto o entendimento da piedade não apenas na dimensão da solidariedade, aproximava-se, no âmbito da fé, da compaixão. Numa das circulares do Instituto⁸¹, afirmava: “Repartam, com santo zelo, o pão espiritual da religião. Concentrem todos os esforços para educá-las na piedade e gravar-lhes no coração sentimentos indeléveis de virtude” (Furet, 1989: 471).

Se o propósito da Instituição fosse apenas evangelizar, bastava-lhes dar a catequese, mas o contexto educacional da época exigia muito mais. Na verdade, oferecia-lhes uma oportunidade ainda maior. À medida que se organizavam em comunidades educadoras, os congreganistas tinham que assegurar a educação formal, ensinar a ler, a escrever e a apreensão dos diversos conhecimentos. Entretanto, a educação evangelizadora em princípios, valores e virtudes prometia muito mais. Apresentava-se como um diferencial que assegurava a coerência com

⁸¹ LPC 1. doc. 63, p. 157.

a Missão, e, ao mesmo tempo, um grande comprometimento de dimensão eclesial e social, uma proposta amparada na crença de que “educar uma criança é fazer dela um bom cristão e virtuoso cidadão” (Furet, 1989: 498):

Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos; bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar somente a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas, reuniríamos as crianças uma hora por dia, para transmitir-lhes as verdades cristãs. Nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre seus deveres, ensinar-lhes a praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão.

(Furet, 1989: 498)

O Fundador acreditava que educar em valores e virtudes pressupõe, para além de fé, um sentimento mais profundo, o amor. Afirmava:

Para bem educar as crianças é preciso amá-las e amá-las todas igualmente. Ora, amar as crianças é dedicar-se totalmente à sua instrução e empregar todos os recursos sugeridos por um zelo criativo para formá-las à virtude e à piedade.

(Furet, 1989: 501)

O grande entendimento que Pe. Champagnat teve, assim como outros Fundadores de outras congregações educadoras em sua época, foi que a educação dá ao indivíduo o acesso ao conhecimento das virtudes, valores e princípios que lhes assegurarão uma conduta para o bem. Assim afirmava:

A educação é para a criança o que o cultivo é para o solo. Por melhor que seja um terreno, se permanecer inculto, não produzirá senão espinhos e abrolhos. Da mesma forma, por melhores que sejam as disposições de uma criança, se lhe faltar a educação crescerá sem virtude e sua existência será nula para o bem.

(Furet, 1989: 499)

Essa proposta de educação estava contida de uma crença em poder moldar os corações das crianças, com os bons exemplos do Evangelho, da vida dos santos e apóstolos evangelizadores. Tais exemplos constituíam a prática dessas referências como modelos a serem copiados:

Formar o coração é fazer germinar e crescer as boas disposições. É adorná-lo de virtude. Isto se consegue ensinando às crianças bons princípios, inspirando-lhes extremo horror ao pecado, mostrando-lhes os encantos, os atrativos e o prazer da virtude, levando-as a praticá-la em toda ocasião, porque a virtude só se conquista pela prática.

(Furet, 1989: 499)

O Pe. Champagnat afirmava ser o catecismo um dos meios mais adequados para atrair alunos à escola e formá-los à virtude. Para alcançar tal objetivo, o Irmão educador deveria assegurar os seguintes pontos:

- a) fazer conhecer e amar a Jesus Cristo;
- b) mostrar os atrativos, os encantos, as vantagens da virtude e da felicidade dos que a praticam;
- c) mostrar, igualmente, a fealdade e sordidez do vício, os males e castigos que provoca e inspirar extremo horror ao pecado;
- d) conquistar o coração da criança, levá-la a amar a religião e a cumprir os deveres por amor;

(Furet, 1989: 503)

Por fim, o Fundador declarava a sua crença na educação pelo exemplo. Para ele, a virtude não é ensinada com teoria e sim com a prática cotidiana, uma atitude que inspire admiração e respeito, mais que isso, inspire o desejo de ser copiada.

Para educar, para formar uma criança, é necessário ter qualificação que imponha respeito e obediência. Ora, as credenciais que a criança mais facilmente reconhece e compreende são: a virtude, o bom exemplo, a competência e os sentimentos paternais que lhe testemunhamos. A educação é, portanto, em primeiro lugar, questão de bom exemplo, porque a virtude fortalece a autoridade; porque é da natureza do homem imitar o que vê fazer, e os atos têm mais força para convencer e persuadir do que palavras e instruções. Criança aprende mais pelos olhos do que pelos ouvidos. Vendo os pais ou chefes trabalhando, acostuma-se ao trabalho e aprende um ofício. Assim também, é vendo fazer o bem e recebendo bons exemplos, que aprende a praticar a virtude e a viver cristãmente. O Irmão piedoso, observante, caritativo, paciente, dedicado, honesto e fiel a todos os deveres, está sempre dando catecismo. Sem notar, pelos bons exemplos vai transmitindo aos alunos a piedade, a obediência, a caridade, o amor ao trabalho e todas as virtudes cristãs.

(Furet, 1989: 500)

Champagnat nunca elaborou uma lista de valores do Instituto. Seu legado constituiu-se na observação e na imitação de seu modo de ser e de viver. Em sua época, referia-se às virtudes como o exemplo ideal de comportamento valoroso. No documento *Avis, Leçons, Sentences et Instructions* (1927), registro dos ensinamentos de Champagnat de autoria do seu biógrafo, Ir. João Batista Furet, há a citação recorrente do que o Fundador denominava “pequenas virtudes”,

consideradas a expressão viva da Identidade Marista. As pequenas virtudes eram e continuam sendo uma referência para a conduta do Instituto. São doze: indulgência, caridosa dissimulação, compaixão, santa alegria, flexibilidade de espírito, caridosa solicitude, afabilidade, cortesia sincera, condescendência, dedicação ao bem comum, paciência e, por fim, igualdade de ânimo e de carácter.⁸²

O documento *Água da Rocha*,⁸³ dedicado a traduzir a espiritualidade Marista, afirma: “Para Marcelino, esta prática é o jeito de viver as atitudes de Maria, no cotidiano de nossa vida. Ele estava convencido de que essas virtudes ou atitudes são expressões de amor, geradoras de vida”.⁸⁴

O livro das Constituições e Estatuto do Instituto faz referência a três virtudes Marianas: Humildade, Simplicidade e Modéstia, assim referidas no artigo 5: “Estas virtudes imprimem autenticidade e benevolência a nossas relações com os Irmãos e com aqueles com quem nos relacionamos”.⁸⁵ No artigo 59: “Irmãos Maristas, vivenciamos a compreensão, a afabilidade, a tolerância mútua e as outras ‘pequenas virtudes’ recomendadas pelo Fundador para manter a união na comunidade”.⁸⁶

Como dissemos anteriormente, o Pe. Champagnat não elaborou uma lista de valores, mas estabeleceu perspectivas e princípios nas práticas pedagógicas próprias de sua época que se tornaram elementos norteadores dos valores Maristas ao longo do tempo. Documentos, cartas, orientações pedagógicas e escritos diversos, oriundos dos primeiros anos, permitiram a sintetização dos valores fundantes do Instituto, assim reconhecidos: presença, simplicidade, espírito de família e amor ao trabalho. O documento mais recente do Instituto, que reúne as diretrizes da Missão Educativa Marista, ressalta os Valores como definidores do estilo educativo do Instituto e situa-os no âmbito da Espiritualidade, conforme artigo

⁸² Avis, *Leçons, Sentences et Instructions* (Lyon, 1927), Capítulo XXVIII.

⁸³ *Água da Rocha*. 2007. Instituto dos Irmãos Maristas. Casa Generalícia. Roma, p. 58.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Constituições e Estatuto*, art. 5, p.19 – Texto de 1986 com as modificações introduzidas pelos Capítulos Gerais de 1993, 2001 e 2009.

⁸⁶ *Ibidem*.

98: Fazemos nossa a convicção de Marcelino Champagnat: ‘para bem educar as crianças é preciso, antes de tudo, amá-las, e amá-las todas igualmente’.⁸⁷

Desse princípio fundamental decorrem as características próprias do nosso estilo educativo: presença, simplicidade, espírito de família, amor ao trabalho, ser e agir do jeito de Maria. Procuramos adotar essas atitudes e valores como o nosso modo próprio de inculturar o Evangelho. É o conjunto desses elementos e a sua interação que dão ao nosso estilo a sua originalidade, inspirada pelo Espírito Santo.⁸⁸

Apresentaremos a seguir de que forma esses valores são identificados e configurados na Identidade Confessional Marista.

A Presença

A presença sempre foi um Valor fundamental na Pedagogia Marista. “[...] é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco”, dizia Champagnat (Furet, 1989: 498).

Para o Fundador, a presença estabelece vínculos e permite uma relação de proximidade favorável ao processo educativo. Em suas recomendações originais, esse Valor configura-se no que ele determina como “vigilância”. Para o Fundador, a vigilância, traduzida numa presença efetiva e constante era essencial para o exercício da prática educativa. Na parte deste trabalho dedicada ao estudo da Pedagogia Marista, veremos que o desdobramento desse Valor na prática educativa está fortemente associado ao cuidado, à segurança, ao acompanhamento constante, à prevenção, entre outros aspectos. Portanto, a presença aqui referida enquanto Valor Marista revela-se numa postura de disponibilidade atenta e ativa, não apenas no âmbito da companhia. O fazer-se presente no ato educacional Marista aprofunda o sentido da presença e confere-lhe certo grau de responsabilidade, conforme artigo 99 do documento *Missão Educativa Marista*:

Educamos, sobretudo, sendo presença junto às crianças e aos jovens, demonstrando-lhes que nos preocupamos com eles e estamos atentos às suas necessidades. Dedicamos-lhes o nosso tempo, além das relações meramente profissionais, buscando conhecer cada um pessoalmente.

⁸⁷ Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo. Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998) p.98. Trad. Alves, Manoel e Tescarolo, Ricardo. 2ª Ed. São Paulo, 2000.

⁸⁸ Ibidem.

Individualmente, e como grupo de educadores, estabelecemos com eles um relacionamento baseado no amor, que crie um clima favorável à aprendizagem, à educação dos valores e ao seu desenvolvimento pessoal.⁸⁹

Todavia, a presença educativa imprime alguns desafios aos educadores de nosso tempo. Há que zelar para não se tornar invasivo, dado o grau de liberdade e autonomia apregoados em nossos dias nas mais diversas esferas da Educação. Para tanto, o ideal é a busca do equilíbrio. Tal preocupação foi contemplada nas diretrizes da Missão Educativa Marista, conforme segue:

Nossa presença não deverá ser excessivamente vigilante, tampouco negligentemente tolerante. Ajudamos os jovens com nossa presença preventiva, aconselhamento e prudência. Tentamos, respeitosamente, ser firmes e exigentes com eles, permanecendo, contudo, otimistas e sempre dando prioridade ao seu próprio desenvolvimento.⁹⁰

É muito comum a presença ser associada apenas ao controle, no ambiente escolar. A Rede Marista, porém, busca ressaltar o aspecto do acolhimento e da confiança contidos em tal Valor, conforme segue:

Por meio da nossa presença atenta e acolhedora, marcada pela escuta e pelo diálogo, conquistamos a sua confiança e promovemos neles uma atitude de abertura. Isto é tanto mais verdade quanto mais tempo permanecemos com eles. Se esta relação não é possessiva, pode daí nascer uma amizade duradoura.⁹¹

A Simplicidade

A simplicidade era uma marca indelével em Champagnat e nos Irmãos. Ser autêntico, evitar a ostentação. São vários os exemplos e as lições que semeava por onde passava, conforme relatos em sua biografia e outros documentos. Especificamente no *Livro dos Ensinamentos*, o Fundador fala da sua repulsa ao que considerava o contrário da simplicidade, o orgulho e a vaidade:

[...] estou convencido de que os indivíduos possuidores de grandes talentos, se não são humildes, são os menos indicados a fazer o bem, porque só contam consigo mesmos e não com Deus. Não é de gênios que se precisa para realizar as obras de Deus, mas de muita piedade, dedicação, confiança em Deus e bom espírito.

(Furet, 1989: 14)

⁸⁹ Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo. Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998) p.48. Trad. Alves, Manoel e Tescarolo, Ricardo. 2ª Ed. São Paulo, 2000.

⁹⁰ Ibidem, p. 49.

⁹¹ Ibidem.

Há grande preocupação com a coerência entre a teoria e a prática da simplicidade. As diretrizes do Instituto chamam a atenção para a necessidade de autenticidade nas relações e posturas. Esse Valor, assim como os demais, pode afetar fortemente a imagem ou a Identidade da congregação. A comunidade educativa costuma ficar muito atenta a essa coerência entre o discurso e a prática. Para tanto, além de declarar e divulgar tal opção de vida, a Instituição tem o desafio de assegurar essa credibilidade conforme especificado nas diretrizes da Missão Educativa:⁹²

A nossa simplicidade se expressa no trato com as crianças e os jovens, sobretudo por meio de uma relação autêntica e sincera, tomada desprentensiosamente e sem duplicidade. Declaramos o que acreditamos e demonstramos acreditar no que declaramos. Tal simplicidade é fruto da unidade entre espírito e coração, ser e agir, revelando que somos sinceros em relação a nós mesmos e a Deus.⁹³

Nos tempos do Fundador, quando se atuava apenas em comunidades do campo, era mais fácil expressar essa coerência. Nos dias atuais, atuando em metrópoles, oferecendo serviços educacionais para uma camada privilegiada da população, em unidades escolares bem estruturadas, torna-se mais desafiador manter a imagem associada à simplicidade.

Diante dessa mudança de cenário, o sentido da simplicidade se expande para uma postura diferenciada diante da configuração da modernidade. Uma Instituição que tem a simplicidade como Valor deve mostrar-se simples em seu combate à ostentação, ao desperdício, às posturas arrogantes, discriminadoras, enfim, em todas as esferas da comunicação com a comunidade educativa. Deve tratar-se de um critério facilmente identificável:

A nossa maneira de educar, como a de Marcelino Champagnat, é pessoal, prática e enraizada na vida real. De igual modo, a simplicidade de expressão, que evita toda a ostentação, orienta a nossa resposta às possibilidades e às exigências das nossas obras educativas atuais. No nosso ensino e estruturas organizacionais, demonstramos a simplicidade como critério.⁹⁴

⁹² Missão Educativa Marista (2000): um projeto para o nosso tempo. (1995-1998) (Trad. Alves, Manoel e Tescarolo, Ricardo). 2ª Ed. São Paulo, art. 103.

⁹³ Avis, p. 425. Nota original do documento.

⁹⁴ Ibidem, art. 105.

Para além de postura ou critério evidente, outro grande desafio da educação em valores é exatamente assegurar a formação desse valor no comportamento das crianças e jovens. Tal perspectiva também é contemplada nas diretrizes da Missão Educativa:⁹⁵

Orientamos os jovens a adotarem a simplicidade como um valor para as suas próprias vidas, encorajando-os a serem autênticos em todas as situações, abertos e verdadeiros, e firmes nas suas convicções. Em um mundo impregnado de superficialidade, nós os ajudamos a valorizar a si mesmos e aos demais pelo que são, não se deixando seduzir pelo ter e pela fama. Contribuímos também para que valorizem uma vida integrada, equilibrada e baseada no amor, construída sobre a rocha do amor de Deus.⁹⁶

Espírito de Família

Champagnat, quando chamou os jovens candidatos para habitarem a mesma casa, inspirado em Jesus que convida os apóstolos para ajudá-lo em sua missão, formou uma família e assim configurou o que hoje entendemos como “Espírito de Família”. Ao dirigir-se aos Irmãos professores, o fundador advertia:

[...] mostrem-se antes pais do que mestres. Assim serão espontaneamente respeitados e obedecidos. O espírito de uma escola de Irmãos deve ser o espírito de família. Ora, numa boa família, numa família bem ordenada, dominam os sentimentos de respeito, de amor e de confiança recíproca [...].

(Furet, 1989: 494)

Nos dias atuais, essa noção de família também se expandiu, posto que hoje congrega Irmãos e leigos tocados pelo Carisma e pela mesma Missão. A configuração desse valor está fortemente associada ao relacionamento interno, institucional, e externo, com a comunidade educativa. Esta dimensão também é alcançada pelas diretrizes: “A nossa forma de nos relacionarmos com as crianças e jovens é ser Irmãos e Irmãs para com eles.”⁹⁷

Como em família, compartilhamos a vida com os seus sucessos e fracassos; apresentamos padrões de honestidade, respeito mútuo e tolerância, mostramos-lhes que acreditamos na sua bondade, não confundindo a pessoa com os seus atos, quando um erro é cometido. Estamos prontos a confiar uns nos outros, a nos perdoar e a nos reconciliar.

⁹⁵ Ibidem, art. 106.

⁹⁶ Ibidem, art. 106.

⁹⁷ Missão Educativa Marista, art. 109.

Especialmente na comunidade escolar, o espírito de família propõe um relacionamento não informal, conforme pode parecer, mas, contido de respeito à individualidade e as particularidades de cada indivíduo.⁹⁸

No âmbito escolar, o nosso espírito de família se opõe a uma educação de massa ou orientada para os resultados acadêmicos, que não respeita a dignidade e as necessidades individuais dos educandos. Pelo contrário, damos atenção preferencial àquelas cujas necessidades são maiores, aos que são mais carentes ou que atravessam momentos difíceis.⁹⁹

Amor ao Trabalho

Amor ao trabalho é, sem dúvida, um Valor muito presente para Marcelino Champagnat. Seu primeiro biógrafo dedica um capítulo inteiro da obra para narrar o pensamento do Fundador a esse respeito. Para ele, o trabalho é indispensável à saúde do corpo e da alma: “É necessário ao homem para o aperfeiçoamento físico e moral. Necessário, também, para conquistar a felicidade. Com efeito, pela ação e pelo uso, tudo se aperfeiçoa; pela inércia, tudo se corrompe”.¹⁰⁰

Mas Champagnat não era apenas um teórico a respeito do trabalho como um valor a ser cultivado com afinco. Era um trabalhador incansável também no aspecto físico. A primeira casa da congregação, em La Valla, foi construída por ele, inclusive os móveis. O Irmão João Batista Furet conta que Champagnat ajudou a construir também grande parte da casa de L’Hermitage:

Seu amor ao trabalho e principalmente sua humildade o levaram a empreender múltiplos misteres. Levantar uma parede com os pedreiros, um tabique de tijolos com os gesseiros, fabricar um móvel com os marceneiros, trabalhar com os canteiros na pedreira, cultivar a horta, carregar pedras, esterco, para ele tanto fazia, dava conta de tudo. Sempre se distinguia por sua habilidade e quantidade de produção.

(Furet, 1989: 390)

Mais uma vez, comprovamos que o sentido atribuído aos Valores Maristas flui naturalmente do exemplo de vida do Fundador. Dificilmente, se tivesse apenas teorizado sobre o Amor ao Trabalho, teria conseguido tanto engajamento dos membros da comunidade. Em sua história, não faltam exemplos de sua obstinação pelo trabalho incansável e zeloso, como único modo de alcançar a perfeição. Na

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ibidem, 110.

¹⁰⁰ Ibidem, 116.

atualização de seus princípios, as diretrizes da *Missão Educativa Marista* esclarecem sobre o amor ao trabalho no ambiente escolar:

No ambiente escolar, o amor ao trabalho implica uma cuidadosa preparação das nossas aulas e atividades educacionais, a correção das tarefas e dos projetos dos alunos, o planejamento e a avaliação das nossas atividades, os programas e o acompanhamento daqueles que experimentam qualquer tipo de dificuldade. Isso exige que sejamos prospectivos e decididos a desenvolver respostas criativas às necessidades das crianças e dos jovens.¹⁰¹

Inspirados pelo Fundador, os Irmãos e leigos atuantes na educação almejam ser também exemplos para os educandos, permitindo-lhes a associação do trabalho com a dignidade, bem-estar pessoal, sustentabilidade econômica e social:

Em uma sociedade afetada pelo consumismo e pelo desperdício, optamos por preparar as novas gerações para descobrir a dignidade do trabalho. Pelo nosso exemplo, elas aprendem que o trabalho é um meio importante de realização pessoal, dando sentido à vida, e de contribuição para o bem-estar econômico, social e cultural da sociedade. Desse modo, cada um de nós torna-se “co-criador”, continuando a obra da Criação, com alegria e esperança.¹⁰²

Além desses aspectos, reforça-se no documento a valorização do esforço, desenvolvimento do caráter, da força de vontade e superação, da descoberta do propósito de vida, da organização pessoal e do trabalho em equipe. Podendo todos esses argumentos serem amparados no exemplo de vida do Fundador.

Esses valores foram se desenvolvendo nos diferentes contextos ao longo da história do Instituto e ganhando diferentes contornos de acordo com realidades específicas – em toda a Rede Marista. O documento *Missão Educativa Marista* reafirma:

O nosso estilo educativo baseia-se em uma visão integral, que se propõe conscientemente a comunicar valores. Ao partilharmos essa visão com outros educadores, principalmente os cristãos, empregamos uma abordagem pedagógica própria, desenvolvida inicialmente por Marcelino Champagnat e pelos primeiros Maristas, e que era inovadora em muitos aspectos.¹⁰³

¹⁰¹ Missão Educativa Marista, art. 113.

¹⁰² Ibidem, art. 114.

¹⁰³ Ibidem, art. 97.

A essência da Missão Marista, portanto, permanece perene ao longo de mais de 200 anos desde a fundação do Instituto. O que eventualmente acontece são novas formulações dos princípios e valores, na maioria das vezes, adequando-se aos diversos contextos. No Brasil, por exemplo, onde os Maristas atuam, a organização se faz em três Províncias, e cada uma, além de contemplar os Valores fundantes do Instituto, acrescenta alguns, de acordo com a cultura, desafios e oportunidades da região. Especificamente na Província Centro Sul, que administra o Colégio Marista que investigamos no Brasil, foram acrescentados os seguintes Valores: Solidariedade, Interculturalidade e Espiritualidade. Enquanto a Província de Compostela, que administra o Colégio Marista que investigamos em Portugal, adota apenas os valores fundantes acrescidos da Solidariedade.

Trata-se da contextualização da Missão. Tema que será abordado mais adiante.

2 – A PEDAGOGIA MARISTA

2.1 – Uma Pedagogia Confessional

De acordo com Lanfrey (2013), “a vida de Marcelino Champagnat era a síntese de sua pedagogia” (Lanfrey, 2013: 175). Portanto, é neste ponto do trabalho que almejamos concluir o que entendemos ser a configuração da Identidade Confessional Marista. Conforme relatamos, entendemos que a Origem, Carisma e Missão, os Valores e a Pedagogia Marista compõem a Identidade da Rede ao longo da sua existência. Ao estudarmos a Pedagogia Marista, buscaremos entender como se configurou a Educação Marista em sua origem, de acordo com os pressupostos estabelecidos pelo Fundador.

No último capítulo deste trabalho, dedicado ao estudo de caso, poderemos analisar as práticas pedagógicas de hoje, adotadas nos dois colégios do Brasil e de Portugal, o quanto ainda conseguem manter-se fiéis ao projeto original do fundador e o quanto em seu processo de renovação, atualização e reinvenção foram se distanciando ou incorporando novas vertentes educacionais e os

possíveis pontos de diálogos complementares ou contraditórios com tais pressupostos. Portanto, refletiremos sobre o presente à luz do passado.

Antes de adentrarmos na argumentação do que viria a ser a Pedagogia Marista de Origem, cabe a reflexão do que viria a ser uma pedagogia confessional. Conforme citado anteriormente neste trabalho, Menezes (2001) considera haver diferença entre a pedagogia de uma escola laica e a pedagogia da escola confessional. Para a autora, a proposta pedagógica de uma escola confessional diferencia-se por contemplar um embasamento filosófico-teológico, para além das correntes pedagógicas de sua época.

Somamos a esta reflexão as palavras de César (2001), que afirma que o “problema da confessionalidade na educação menciona o caráter simultaneamente tradicional e crítico da prática educativa”. Para o autor, “[...] a presença da confessionalidade na educação não requer a construção de uma pedagogia confessional”, e ainda, considera uma tarefa possível avaliar o processo pedagógico a partir do enfoque da Fé” (César, 2001: 9-25 *apud* Borges 2008:35).

Nesta perspectiva, acrescentamos as reflexões de Alvim (1995). O autor afirma que

[...] as Instituições confessionais cristãs devem pautar suas atividades pelos valores do Reino de Deus, tendo como objetivo o diálogo entre ciência e fé, em benefício do desenvolvimento integral do ser humano” e acrescenta que a confessionalidade é a proclamação da fé e não pode ser apenas declaração formal, pois fé é também ação.

(Alvim, 1995: 9-25 *Apud* Borges 2008: 35)

Ou seja, tem-se a expectativa de que uma Instituição confessional, além de professar uma determinada fé e determinados valores, demonstre sua confessionalidade na ação, aqui entendida como prática pedagógica.

Corroborando com tais ideias, Lanfrey (2013) afirma que ação educativa das congregações surge como consequência de seu compromisso religioso. Ou seja, o projeto educativo surge para viabilizar a Missão. O autor afirma ainda que “existe uma pedagogia congreganista e não somente um apostolado congreganista,

porque a educação dada pelas congregações tem objetivos parcialmente independentes dos ideais religiosos (Lanfrey, 2013: 30).

Inicialmente, o Pe. Champagnat empreendeu na educação como a única forma de educar crianças e jovens na fé, no conhecimento do catecismo e, assim, conduzi-los à salvação. Seu trabalho pastoral, no entanto, transformou-se em trabalho profissional qualificado pelo tempo e pela dedicação dos seus seguidores.

De religiosos educadores, seus discípulos passaram a educadores religiosos que resistiram, se organizaram e se fortaleceram durante um longo período histórico de conturbações políticas, sociais e perseguições religiosas.

De acordo com Lanfrey (2013) esses religiosos, uma vez que seu apostolado exigia deles uma ação concreta, inventaram métodos pedagógicos, compuseram manuais escolares, criaram comunidades educativas.

Se no início de suas histórias “concorriam” apenas com outros Missionários da Educação, a secularização os confrontou com a concorrência laica, o que os obrigou a movimentos de maior profissionalização e renovação de seus métodos, sem se distanciarem da sua Missão e dos seus valores fundantes. “Envolvidas no triângulo institucional Estado, Igreja e Sociedade, as congregações precisavam responder aos objetivos específicos de cada um desses três poderes tutelares” (Lanfrey, 2013: 30).

É nesse “estrangulamento” que, o até então entendido como métodos, guias, modelos pedagógicos utilizados por algumas congregações mais estruturadas, vão sendo entendidos e reconhecidos como uma “pedagogia congreganista ou pedagogia cristã”, conforme argumenta Lanfrey (2013):

Falar de pedagogia cristã ou de pedagogos congreganistas é pertinente, visto que, embora sendo teológicas as fontes de inspiração, ação e pensamento educativos dos corpos católicos dedicado ao ensino, eram aplicadas num mundo profano, não definido unicamente por princípios religiosos. A pedagogia católica e, portanto, a pedagogia congreganista, é tributária da teologia, tanto quanto a pedagogia libertária o é das doutrinas libertárias, ou pedagogia leiga do Kantismo ou do Comtismo.

(Lanfrey, 2013: 31)

Nesse contexto, Marcelino Champagnat desenha a sua Pedagogia a partir da sua formação, da sua vivência como religioso educador e fortemente influenciado pelos seus predecessores. Em seu estudo sobre os professores congreganistas Maristas no século XIX, Lanfrey (2013: 145-146) resgata o legado teológico educacional sobre o qual o Pe. Champagnat e seus primeiros discípulos e sucessores constroem a Pedagogia Marista de Origem. De acordo com o autor, o Fundador construiu um verdadeiro sistema educativo tendo como inspiradores quatro precursores, conforme detalharemos no quadro:

Pedagogia Marista de Origem - Inspiradores
1 – Os Jesuítas Rodriguez e Saint Jure, autores de dois grandes tratados ascéticos clássicos do mundo religioso, entre os séculos XVII ao XX. O primeiro, jesuíta espanhol, nascido em 1526, publicou em 1615 a <i>Prática da perfeição cristã</i>. O segundo, Saint Jure, jesuíta francês, nascido em 1588, autor de <i>Do conhecimento do amor do Filho de Deus</i>, editado pela primeira vez em 1633, se inspira parcialmente em Rodriguez. A influência deles se manifesta nitidamente no <i>Tratado da Educação</i>, elaborado pelo Pe. Champagnat nos primórdios do Instituto, documento que traz maior precisão sobre a doutrina pedagógica Marista antes de 1853. (Lanfrey, 2013: 143)
2 – O Cardeal La Luzerne, apesar de quase não ser considerado um autor pedagógico, em 1770 desenvolveu uma rede de escolas cristãs. Foi o grande inspirador das ideias educativas do Pe. Champagnat. Sua influência também é notada no <i>Tratado da Educação</i> que se inspira nas <i>Considerações sobre o estado eclesiástico</i>, teoria de La Luzerne, segundo a Escola Francesa de espiritualidade. (Lanfrey, 2013: 143)
3 – O Supliciano Faillon, professor do seminário Santo Irineu, em Lyon, onde talvez o Pe. Champagnat o tenha conhecido, publicou em 1831, sem o nome do autor, a <i>História dos catecismos de Saint Sulpice</i>. No ano seguinte, publicou um <i>Método de São Suplício</i> na direção dos catecismos, na qual apresenta o retrato ideal dos catequistas, aspectos contemplados pelo Fundador no <i>Tratado da Educação</i>. (Lanfrey, 2013: 156)
4 – Os Irmãos das Escolas Cristãs. As obras <i>O Manual das Escolas</i> e <i>Meditações para o tempo do retiro</i> (1816), ambos de João Batista de La Salle, reconhecidamente tiveram grande influência no sistema educativo do Pe. Champagnat. Porém, a influência de J. B. de La Salle é considerada bem menor do que a influência do Irmão Agathon, também Lassalista, em <i>As doze virtudes de um bom pastor</i> (1785). Obra inspirada no célebre <i>Tratado dos Estudos de Rollin</i> e também em algo da <i>Ratio Studiorum dos Jesuítas</i>. O <i>Manual das Escolas</i> e o <i>As doze virtudes de um bom pastor</i> são, portanto, duas peças essenciais da contribuição dos Irmãos das Escolas Cristãs à pedagogia Marista. (Lanfrey, 2013: 158)

Citações literais com supressões a partir de Lanfrey 2013, 143-158

De acordo com Jorge (2005) uma pedagogia presume uma filosofia da educação. Tal afirmação confirma que, para além de métodos intuitivos, o Fundador valia-se do legado histórico, filosófico, teológico e de teorias e práticas correntes em sua época, para a edificação do que viria a ser o seu sistema educativo.

Tais evidências desmistificam o caráter eclesialístico da pedagogia confessional. É incontestável, pela própria natureza e intencionalidade das congregações educadoras, a grande carga de fé que reverbera em sua pedagogia, todavia, pode-se também identificar o caráter científico evidenciado em seus processos educativos, legado teórico, normas e procedimentos pedagógicos. Segundo Monteiro (1997) a “pedagogia aparece mesmo como a ciência do homem, por excelência, na medida em que é a ciência da humanização e subjetivação de cada filho da espécie” (Monteiro, 1997, *apud* Jorge 2005: 6).

O estudo de correntes vigentes somado ao legado filosófico e teológico dos pensadores da educação na antiguidade, utilizado na edificação de seus modelos, confere o caráter científico de sua pedagogia não apenas à Congregação dos Irmãos Maristas, como às demais militantes da educação confessional em sua época, anteriores e posteriores. Leif (1976) afirma que:

[...] pedagogia é reflexão sobre as doutrinas, os sistemas, os métodos, as técnicas de educação e de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia; para melhorar os processos, os meios elaborados com vista a fins próximos ou longínquos, às finalidades que se propõem a educação e o ensino.

(Leif, 1976: 301 *apud* Jorge, 2005: 11)

A história do Fundador revela que sua intenção maior nunca foi criar um novo método pedagógico. O Pe. Champagnat via na educação uma oportunidade de transformação da sociedade. Principalmente a alteração da condição social das crianças e jovens que viviam nos interiores. É evidente também que havia a intencionalidade primordial de catequizar, todavia, seu projeto nunca se limitou à atuação religiosa. A educação era o meio usado para catequizar e, não o contrário. Tratava-se de um Projeto de Educação Evangelizadora.

2.2 – Marcas da Pedagogia Marista

Apesar de não ter se preocupado em elaborar um tratado pedagógico, o Fundador deixou sua marca nas práticas educativas, na formação de seus discípulos e no reconhecimento das comunidades por onde passou. Além disso, os primeiros documentos do Instituto registram, além da rotina eclesial, os princípios educativos, as práticas pedagógicas, a sistematização dos conceitos, estruturas, práticas de liderança, de avaliação, método de disciplina, estabelecimento de princípios e valores e, principalmente, de pastoral. Todos esses documentos revelam uma abordagem filosófica e teológica do fazer educacional proposto pelo Fundador. Encontramos em seus discursos formativos a tônica reflexiva, intuitiva e de grande carga de fé e espiritualidade. Algo que, por vezes, extrapola o limite do argumento teórico para o da manifestação do transcendente.

Cabe lembrar que no século XIX predominavam as concepções pedagógicas de matriz racional idealista, inspiradas em pensadores iluministas e fomentadas no contexto da Revolução Francesa. Tais ideias ditavam para a prática pedagógica uma concepção instrucional e academicista, rigidamente hierarquizada e centralizada na figura do professor, como fonte única de conhecimento. Fazendo parte de uma época dominada por tais ideias, o Pe. Champagnat propôs algumas rupturas com os modelos vigentes e algumas inovações. Essas rupturas acabaram por constituir marcos do projeto educativo da congregação e, principalmente a configuração da Identidade Confessional Marista.

De acordo com Fisher e Bonhemberger (2016), as ideias de Champagnat antecipavam alguns elementos que se tornariam fundamentais nas concepções pedagógicas renovadoras como construtivismo e a Escola Nova. Os autores afirmam que já existia desde seus tempos fundacionais uma ênfase numa prática educativa que valoriza mais a relação educador-educando que a transmissão de saberes deste para aquele, sendo esta uma consequência daquela. E acrescentam que, nesse contexto, os saberes assumem outro significado na escola, embora de central importância no projeto Marista original, eles deixam de ser considerados apenas importantes no seu aspecto acadêmico, isto é, incentivava-se já uma formação mais abrangente do educando, hoje entendida como humana e integral,

alcançando aspectos não apenas teóricos de sua vida, mas comportamentais, no âmbito da convivência harmoniosa com o próximo, na competitividade saudável e respeitosa, que visava a superação dos limites e o exercício da perseverança, entre outros aspectos que destacaremos a seguir, na investigação do que aqui identificamos como a Pedagogia Marista de Origem.

Para assegurarmos a veracidade dos fatos e a originalidade da voz do Fundador nas diversas diretrizes e na revelação de seu pensamento teológico e filosófico educacional, recorreremos a fontes primárias, dos registros do próprio Pe. Champagnat ou de seus primeiros discípulos, que conviveram com ele, viram o Instituto nascer, seus primeiros anos e que participaram da gestação dos primeiros documentos que regeram a rotina eclesiástica e educacional da Instituição.

Conforme já evidenciamos, o Fundador não deixou muitos escritos de seus pensamentos e práticas pedagógicas. O maior compêndio com a sua assinatura compreende os apontamentos, cartas e circulares escritas ao longo de sua trajetória, desde a fundação do Instituto até a sua morte. Cartas escritas para diversos destinatários em diversas situações de rotina e enfrentamentos de desafios na gestão da congregação, contendo também diretrizes aos Irmãos educadores, gestores, autoridades eclesiásticas e políticas da época. Além das cartas, o Fundador deixou esboçadas as primeiras Regras do Instituto (1852) e os fundamentos para primeira edição do *Guia das Escolas* (1853).

Somaremos a esta análise a contribuição de trabalhos que se debruçaram sobre as fontes primitivas do Instituto, no intuito de nos proporcionar maior entendimento sobre a Pedagogia Marista, sua história, conceitos e práticas. Finalizaremos o estudo da Identidade Confessional do Instituto, analisando alguns de seus documentos atuais para confrontarmos de que forma tais documentos asseguram ou visam assegurar a integridade da Identidade de Origem da Instituição, conforme explicitamos a seguir:

Escritos de Marcelino Champagnat:

- *Lettres de Marcellin J. B. Champagnat* (1789-1840) Fondateur de l'Institut des Frères Maristes, présentés par Frère Paul Sester (1985). Edição Brasileira, 1997, tradução do Ir. Sulpício José e Ir. Irineu Martim.

Obras que registram a vida, obra e fundamentos do Fundador:

- *Guide des Écoles, Guia das Escolas dos Irmãos Maristas* (1853), pelo Ir. João Batista Furet. Considerado o Código das Práticas Pedagógicas de Origem do Instituto. Neste trabalho utilizamos a edição de 2009, tradução da 4ª Edição Francesa de 1932.

- *Vie de Joseph-Benoît-Marcellin Champagnat* (primeiro tomo: 1989), pelo Ir. João Baptista Furet. O autor teve o privilégio de conviver 20 anos com o Fundador e presenciar grande parte dos fatos narrados na obra ou de escutá-los do próprio biografado, compondo, após a sua morte, o registro completo da vida e obra de Champagnat, em dois tomos. Nesta análise, utilizaremos a edição em Língua Portuguesa publicada em 1989 por ocasião do bicentenário do Fundador.

- *Avis, leçons, sentences et instructions du Vénéré Père Marcellin Champagnat expliquées et développées par un de ses premiers disciples* (segundo tomo: 1987). Também pelo Ir. João Batista Furet. O segundo tomo da biografia, reúne os ensinamentos, lições e instruções do Fundador para o prosseguimento de sua obra. Nesta análise, utilizaremos a edição em Língua Portuguesa, com o título *Ensinamentos do Bem-Aventurado Champagnat*, sem data.

Obras sobre a Pedagogia Marista:

- *Princípios Educativos de Marcelino Champagnat* (1991). Pelo Ir. Gildo Costa. Obra que versa sobre os documentos originais do Instituto e busca recuperar e trazer à luz, em sua época, os princípios educativos do Fundador.

- *Marcelino Champagnat e os Irmãos Maristas: Professores congreganistas no século XIX* (2013). Autor: Ir. André Lanfrey, escritor e historiador das fontes Maristas. A obra apresenta a evolução do pensamento e das ações educativas, pedagógicas e religiosas do Instituto, desde a sua fundação, em 1817, até o final do século XIX.

- *Percepção dos alunos das escolas Maristas acerca da educação pela presença* (2005). Autor: Ir. António Leal das Neves Jorge. Tese de Mestrado em Administração e Gestão Educacional, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia da

Conceição Grave-Resendes, pela Universidade Aberta de Portugal. Confronta o Projeto Missão Educativa Marista com uma vasta fundamentação teórica sobre educação e valores e, ainda, investiga qual a percepção dos alunos das escolas Maristas acerca da educação pela presença.

- *Educação Marista: Perspectivas e desafios* (2016). Obra que reúne artigos e estudos recentes dedicados à formação continuada dos Educadores Maristas, com o objetivo de elucidar as práticas educativas numa perspectiva de futuro.

Documentos do Instituto:

- *Constituições e Estatutos do Instituto dos Irmãos Maristas*. Texto de 1986 com as modificações introduzidas pelos Capítulos Gerais de 1993, 2001 e 2009.

- *Missão Educativa Marista: um projeto para nosso tempo*. Autoria: Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998).

O estudo de tais fontes nos permitiu identificar o que consideramos as 7 marcas da Pedagogia Marista: 1) A Espiritualidade; 2) O amor pelo fazer educacional; 3) A Disciplina Afetiva; 4) A Vigilância; 5) O Estímulo (avaliação e emulação); 6) O zelo na formação dos Irmãos Educadores e 7) A Inovação Pedagógica (método simultâneo de aprendizagem, método fônico de leitura, canto, esportes e valorização dos primeiros anos escolares)

1 - A Espiritualidade

Numa Instituição religiosa dedicada à educação, a Espiritualidade tem, por coerência, que gozar de grande evidência em toda a composição da sua Identidade. Com a Rede Marista não poderia ser diferente. Essa espiritualidade é normalmente identificada nos outros temas pelos quais já percorremos, a Origem, o Carisma, a Missão, os Princípios, Virtudes e Valores. Todavia, é na Pedagogia Confessional que a Espiritualidade enfrenta grandes desafios e contradições. Há que se ter amparo teórico que assegure a prática educativa em sua dimensão de aprendizagem e construção do conhecimento, à luz da fé e do entendimento de que esse ato educativo é a realização de uma Missão, conforme já elucidamos.

Embora consigamos visualizar a Espiritualidade Marista em todas as dimensões já expostas, em termos de prática pedagógica, é na Catequese, no Ensino Religioso ou na Pastoral instaurada nos Colégios, conforme veremos no estudo de caso, que a pedagogia confessional de Champagnat se revela – é, portanto, na Espiritualidade, manifesta em todo o Projeto Educativo de uma Rede, uma educação reconhecidamente confessional, conforme declarava o Fundador: “Dar boa instrução aos meninos é pouco. Conseguir que amem a religião é tudo” (Furet, 1989: 75).

Sendo este o propósito maior da sua Missão Educativa, evangelizar, o Pe. Champagnat não admitia a redução do tempo destinado à catequese em detrimento de outros conteúdos. Certa vez, um Irmão o interpelou sobre esse tema alegando que em outra congregação a catequese ocupava apenas meia hora por dia, em vez de duas, como ordenava o Fundador. Ele não só não concordou, como argumentou elucidando os diferentes contextos da atuação das duas Instituições, a mudança no comportamento das famílias e as diferenças no perfil das crianças e na capacidade de aprendizagem. Eis seus argumentos:

1. Há cento e cinquenta anos, quando aquele Instituto fundou suas escolas¹⁰⁴ - os pais, que então eram eminentemente religiosos, tomavam a si a educação dos filhos e aos Irmãos cabia tão somente complementar nas escolas as lições aprendidas no lar. Infelizmente hoje as coisas mudaram muito. A maioria dos pais ignora e não pratica a religião. [...]. Confiam, pois, totalmente essa tarefa aos Irmãos.

2. Não ficamos com os alunos tanto tempo quanto o outro Instituto. Nas cidades, as crianças começam a frequentar a escola com menos idade. Frequentam-na mais regularmente e por mais tempo. [...]. Quanto a nós, porque nossas escolas encontram-se quase todas na faixa rural, lidamos com as crianças apenas alguns meses do ano. Muitas vezes os pais no-las enviam já crescidas e, logo que podem trabalhar, retiram-nas. É, pois, necessário aproveitar do pouco tempo que ficam conosco, para instruí-las suficientemente nas verdades da religião. Para isso, ensinamos o catecismo duas vezes por dia.

2 – O Amor pelo fazer educacional

Toda a obra do Fundador está respaldada na crença de que, para educar é preciso amar. Não o amor romântico, passivo e contemplativo, mas o amor da ação,

¹⁰⁴ Optei por omitir o nome do Instituto atuante na educação confessional.

no caso, a ação pedagógica. A começar pela opção de educar os meninos do campo, menos favorecidos, esquecidos, carentes, vulneráveis, com dificuldade de aprendizagem, como ele mesmo o foi. Tendo Jesus como educador supremo, declara com palavras e ações seu amor ao próprio Cristo, a Maria, aos Irmãos, à Vocação, à Pureza e ao Trabalho. Sua pedagogia transborda amor. Não cansava de afirmar: “Para bem educar as crianças é preciso amá-las e amá-las todas igualmente” (Furet, 1989: 501). E ainda “amar as crianças é jamais esquecer que elas são seres frágeis e, portanto, devem ser tratadas com bondade, caridade e indulgência, e serem instruídas e formadas com muita paciência” (Furet, 1989: 501). Por fim, em seu testamento espiritual, chama a atenção à consciência dos Irmãos: “Vós exerceis o papel de anjos da guarda dos alunos que vos são confiados: prestai também a estes puros espíritos um culto particular de amor, respeito e confiança” (Furet, 1989: 224).

3 – A Disciplina Afetiva

A Disciplina é outra marca que se diferenciou na Pedagogia Marista, já em sua origem. Podemos julgar que a primeira experiência do Fundador com a educação formal, quando presencia uma cena de agressão física a um aluno, marcou-o profundamente. Essa marca viria a ser determinante na configuração do seu projeto educativo. Embora o procedimento de punição fosse considerado “normal” em sua época, o Pe. Champagnat era totalmente contra e não permitia nenhum tipo de agressão física aos alunos das escolas Maristas. Entretanto, não abria mão de uma disciplina que visava assegurar uma formação humana integral e rígida, porém com grande carga de afetuosidade. Por esse motivo, neste trabalho, a identificamos como Disciplina Afetiva, como veremos a seguir em suas recomendações:

O Fundador tinha como prática o reconhecimento aos bem-comportados e estímulos para aqueles que ainda chegariam lá:

Diga aos seus alunos que Deus ama muito aqueles que são bem-comportados, porque se parecem com Jesus, o máximo de bem-comportado e que ama também aqueles que não são bem-comportados, porque espera que ainda vão chegar lá. Diga-lhes, igualmente, que Maria

os ama, porque ela é, de modo especial, a mãe de todas as crianças de nossas escolas.

(Furet, 1989: 479)

Para o Fundador, “a necessidade da disciplina representa a metade da educação da criança; faltando essa metade, na maioria dos casos inutiliza-se a outra” (Furet, 1989: 490). Afirmava a importância de uma disciplina rígida, porém não austera, e alertava das consequências de uma educação muito permissiva:

De que adianta ao menino saber ler, escrever e até saber o catecismo, se não aprendeu a obedecer, a se comportar, se não adquiriu o hábito de refrear as más inclinações para seguir a voz da consciência? Por que razão os homens de hoje são tão volúveis, sensuais, incapazes de renúncia, incapazes de suportar algo que contrarie a natureza? Porque não foram submetidos à disciplina desde a infância. Desfrutaram demasiada liberdade. Não se lhes ensinou o autodomínio, a abnegação e a luta contra as más inclinações.

(Furet, 1989: 490)

É importante ressaltar que essa visão de disciplina e comportamento ideal apresenta também uma grande carga de fé e espiritualidade. Para o Pe. Champagnat, “a disciplina é o corpo da educação; a religião, a alma. Ora, uma vez que julgamos o interior do homem pelo seu exterior, da mesma forma, é pela disciplina que avaliamos uma casa de educação” (Furet, 1989: 490). Acrescenta ainda a perspectiva da imagem da Instituição perante a sociedade. Para o Fundador, uma Instituição de educação se torna conhecida e respeitada pela sociedade por meio da qualidade da disciplina que oferece. Afirmava: “a disciplina séria atrai a atenção, agrada a todos, granjeia a estima e a confiança da sociedade e, por vezes, basta para assegurar o bom conceito de uma escola e lhe atrair alunos” (Furet, 1989: 490).

O Fundador alerta para o fato de que implementar a disciplina não é tarefa fácil. Destaca-se o fato de ele considerar a perspectiva do aluno frente à disciplina. Afirmava: “Talvez seja isso que o aluno mais receia. As lições e os deveres lhe são menos penosos do que a disciplina. [...] a ordem e o regulamento sempre lhe pesam” (Furet, 1989: 492). E acrescentava: “O motivo está em que a disciplina contraria continuamente a natureza e ordena todas as faculdades e sentidos da criança. É justamente nisto que reside sua importância e sentidos da criança” (Furet, 1989: 492). Este aspecto é bastante diferenciado para a época, quando a

voz e os sentimentos da criança não eram considerados no sistema educativo, tampouco familiar. Não havia preocupação em que a disciplina fizesse sentido para a criança, apenas para a sociedade.

O Pe. Champagnat também alerta para o perfil do educador que consegue assegurar uma boa disciplina. Segundo ele, dois requisitos são absolutamente indispensáveis: firmeza e constância. “As pessoas sem essas duas qualidades não têm condições para educar as crianças” (Furet, 1989: 492). Cabe destacar outra perspectiva importante que o Pe. Champagnat acrescenta no âmbito da disciplina, a da formação do educador. Em seus argumentos, notamos a intenção do método afetando também o educador e incluindo-o no modelo de disciplina. Ele não se ilude. Sabe que é difícil mudar o comportamento das pessoas, mas acredita que, assim como aos pequenos, a atuação da liderança pode fazer toda a diferença:

Não é fácil corrigir a falta de firmeza, porque não se pode modificar a natureza da pessoa. Mas é possível reduzir os inconvenientes e deploráveis efeitos, pela docilidade aos conselhos e avisos do superior, pelo rigor na aplicação do método de ensino e do regulamento da escola, pela presença junto às crianças, para acompanhar tudo que fazem e prevenir as faltas. Os mesmos meios podem ser usados para corrigir a inconstância.

(Furet, 1989: 492)

Aparece também a perspectiva do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do senso de liderança, no processo educativo disciplinar. O Fundador acredita que o mestre deve assegurar a disciplina mesmo na sua ausência, empoderando monitores que se façam respeitar, fazendo da disciplina uma experiência de aprendizagem. Ele desafia o educador a assegurar o senso de disciplina, para além da presença, apostando numa formação consciente e consistente:

A autoridade será por demais fraca, se não for respeitada nos monitores e nas pessoas que o mestre indica para representá-lo. Assim, também será por demais fraca a disciplina se não se mantiver na ausência do professor. Quando, pois, vocês virem a ordem e a disciplina desaparecerem tão logo o mestre se ausentar, podem concluir que este não tem autoridade moral sobre os alunos, e os mantém apenas pela repressão. Em aulas desse tipo, é impossível educar, e o mestre não passa de policial.

(Furet, 1989: 506)

Outro ponto bastante caro para o Fundador era a aplicação de castigos no método da disciplina. A violência que presenciou em sua primeira experiência na

escola levou-o a propor um método de disciplina rigorosa, porém paternal. Para ele, a disciplina deveria assegurar a formação na virtude:

A finalidade da disciplina não consiste em reprimir os alunos pela força nem pelo medo dos castigos, mas em preservá-los do mal, corrigir-lhes os defeitos, formar-lhes a vontade, incliná-los suavemente ao bem, dar-lhes o hábito da pontualidade e da virtude por meio do sentimento religioso e do amor ao dever.

(Furet, 1989: 493)

Essa crença sempre o colocou em posição oposta à prática de castigos corporais, culturalmente aceitos na época nas escolas. Recomendava com grande ênfase aos Irmãos: “Será que é com a palmatória que se educam as crianças e se inspira o amor a virtude? De jeito nenhum. É a razão, a religião que convencem a inteligência, levam o coração ao bem, e não os castigos” (Furet, 1989: 493).

Acrescentava:

E a criança, criada à imagem de Deus, dotada de razão, de liberdade, em geral cheia de boa vontade, de sentimentos virtuosos e desejo de fazer o bem, pretenderíamos educá-la pela força brutal? Semelhantes recursos ofendem a dignidade da criança, tornando desprezível e odioso a quem os emprega, perturbam a escola, destroem os sentimentos de amor, estima, confiança e respeito mútuos que devem unir mestre e discípulos e frustram todos os cuidados dispensados ao educando.

(Furet, 1989: 493)

Neste ponto, ressalta um dos valores da Educação Marista, o Espírito de Família. Para o Fundador, a escola deveria ser para a criança a continuidade do ambiente familiar:

Mostrem-se antes pais do que mestres. Assim serão espontaneamente respeitados e obedecidos. O espírito de uma escola de Irmãos deve ser o espírito de família. Ora, numa boa família, numa família bem ordenada, dominam os sentimentos de respeito, de amor e de confiança recíproca e nunca o temor de castigos.

(Furet, 1989: 494)

Mas as escolas dos Irmãos Maristas não ficaram isentas da aplicação de castigos. A diferença estava no entendimento do castigo, não associado a agressões físicas, porém constavam nos regulamentos e nas recomendações do Fundador que propunha uma alternância de castigos e recompensas, de acordo com as respostas dos alunos frente aos desafios da disciplina imposta, como podemos constatar em suas recomendações:

Os castigos e as recompensas podem contribuir para a manutenção da disciplina somente quando usados com moderação e grande sabedoria. É necessário também diversificar os castigos, começando sempre pelos menores. Recorrer aos mais drásticos, só raramente e por faltas graves. Deve-se agir do mesmo modo com as relações às recompensas. Estas devem ser desejadas, merecidas, e distribuídas com inteligência e equidade.

(Furet, 1989: 506)

Sobre o tipo de castigo, o Fundador alerta para a não associação da punição a algo que deve ser precioso para o aluno, como por exemplo, a prática religiosa:

Não convém dar como castigo algo que por natureza os alunos devem estimar e respeitar, como rezar, ajudar missa, prestar serviço a alguém etc. Evite-se aplicar como castigo lições de catecismo, cópia ou memorização de orações, para não inspirar às crianças aversão a coisas que elas devem estimar e amar.

(Furet, 1989: 506)

Todas as recomendações na condução da disciplina pressupõem que a resposta dos alunos será de total obediência, aspecto que o Fundador também destaca no processo disciplinar, ao qual atribui ser a causa do sucesso ou insucesso de uma boa educação, afirmando: “a obediência é o fundamento de toda educação. É o fulcro sobre o qual gira o futuro do homem e do cristão. A obediência é a virtude de toda a vida e de todas as condições” (Furet, 1989: 500). Seria bastante contraditório se a sua proposta fosse de uma obediência meramente impositiva, autoritária e abusiva. Em suas recomendações, propõe a formação do entendimento da obediência educativa: apresentando a perspectiva da justiça, do sentido da obediência para a criança, da percepção do limite que a criança suporta de cobrança e, inclusive, prevendo o efeito contrário caso esses pressupostos não sejam observados, conforme consta em suas recomendações:

Para obter a obediência e formar as crianças a esta virtude, o Irmão deve atender aos seguintes princípios:

1. Dar somente ordens ou proibições justas e razoáveis;
2. Não mandar nem proibir muitas coisas ao mesmo tempo, visto que a multiplicidade de ordens ou proibições leva a esquecê-las, e as determinações inúteis indispõem os ânimos;
3. Nunca mandar coisas demasiadamente difíceis, ou impossíveis de executar, pois nada contribui mais para irritar os alunos, torná-los teimosos e rebeldes, do que exigências descabidas;
4. Exigir o cumprimento pleno e total do que é mandado; dar ordens ou impor deveres escolares, sanções, sem cobrar a execução, equivale a

tornar o aluno desobediente, deseducar-lhes a vontade, acostamá-lo a menosprezar ordens e proibições.

(Furet, 1989: 500)

Por fim, o Fundador atribui ao Irmão educador o papel de Anjo da Guarda das crianças, resguardando à disciplina o papel de cuidado e proteção e não apenas de punição e cobrança e, como não poderia deixar de ser numa educação confessional, lembra-lhes que este é um papel divino e que o “chefe supremo” lhe cobrará por tal competência: “O Irmão deve ser o anjo da guarda dos alunos. Deus lhe pedirá contas de como eles se comportavam na escola. As faltas dessas crianças lhe serão atribuídas como suas próprias” (Furet, 1989: 495).

A finalidade da disciplina é conquistar o coração dos meninos, formá-los à virtude, levá-los a cumprir seu dever por amor e não amedrontá-los. Para tanto, a disciplina deve ser paternal; se não for assim, não educa, na verdade o aluno, em vez de melhorar suas condições, torna-se pior.

4 – A Vigilância

Outra marca importante da Educação Marista de origem está bastante associada a esse entendimento de educador Anjo da Guarda ou dessa educação presente que protege e que pretende tornar a escola um lugar seguro em todas as suas dimensões. De acordo com o Fundador, “nem a piedade, nem a virtude, nem o bom exemplo, menos ainda grandes talentos, podem substituir a vigilância” (ibidem).

Sobre a configuração dessa vigilância, trata-se de não deixar as crianças sozinhas em nenhum momento durante o tempo em que estiverem nas dependências da escola. O Pe. Champagnat propõe uma presença efetiva, participativa e recomenda: “colaborar nos jogos, ver o que fazem, ouvir o que dizem, para ser testemunhas de todas as suas ações” (Furet, 1989: 496).

Esta marca é a que mais evidencia a Presença, um dos valores da Educação Marista, já referenciado neste trabalho.

5 – Estímulo (avaliação e emulação)

Nomeamos de Estímulo a proposta da Educação Marista de Origem que reúne aspectos da avaliação e da emulação. A primeira assim entendida nos dias de hoje e a segunda, muito presente em sua época, porém, nos dias de hoje muito criticada se não bem dosada. Cabe justificar o entendimento de tais propostas como Estímulo. Mantendo coerência com uma proposta educativa humana e integral, o Fundador apresenta a avaliação ou o acompanhamento do desempenho das crianças como uma ação de reconhecimento dos bons resultados e, ao mesmo tempo, de incentivo para os que ainda possuem alguns desafios a superar.

Para acompanhar o bom andamento das classes e o progresso dos alunos, o Fundador costumava visitar anualmente as escolas. Quando constatava algum problema de desempenho, intensificava as visitas a cada três meses. Com a expansão da Rede, para assegurar esse acompanhamento, delegara em cada região um Irmão para supervisionar as escolas ali existentes. Este ficava encarregado de visitar a cada dois meses as escolas do seu distrito, redigir um relatório minucioso da situação e remetê-lo ao superior, segundo Furet (1989).

A competição entre os alunos, como ação de superação de suas limitações, foi uma marca muito forte na Pedagogia Marista de origem. O Fundador acreditava nesse recurso como um estímulo para a superação das limitações e não no aspecto da rivalidade, como normalmente é visto. Havia uma perspectiva diferenciada nessa proposta. O Pe. Champagnat buscava com tal proposta que os alunos se esforçassem para acompanhar e corresponder às expectativas do mestre. Para tanto, julgava serem insuficientes a aplicação de lições costumeiras. O recomendado era instigá-los ao estudo e ao trabalho extra. Entretanto, destaca-se o fato de ele almejar a colaboração espontânea dos alunos.

Para que uma escola prospere e o ensino seja bom, é preciso que o esforço dos alunos acompanhe a ação do mestre, porquanto, aquilo que o mestre faz pessoalmente, através de seu devotamento e suas lições, é pouco. Mas o que ele faz os alunos praticarem, através do estudo, da aplicação, do trabalho, é tudo. O importante será, pois, alcançar a espontânea colaboração dos educandos.

(Furet, 1989: 485).

6 - O zelo na formação dos Irmãos Educadores

O zelo é outra grande marca da Pedagogia Marista. De acordo com o Fundador, “o verdadeiro zelo é generoso e constante”. Para o Pe. Champagnat, o zelo tem origem no amor, e tudo o que se faz com amor, por consequência, está dotado de zelo extremo. “Quem muito ama a Deus fica tomado de zelo”, afirmava (Furet, 1989: 458). Portanto, “o zelo é, ao mesmo tempo, fruto e prova certa da caridade, é sempre proporcional à caridade” (Furet, 1989: 458). Desta forma, para o Fundador, é impossível dissociar o zelo da prática educativa, como ele bem afirma: “amar as crianças é dedicar-se totalmente à sua instrução e empregar todos os recursos sugeridos por um zelo criativo para formá-las à virtude e à piedade” (Furet, 1989: 501).

O zelo com a instrução dos Irmãos foi uma característica marcante do Fundador durante toda a sua vida. Desde a fundação do Instituto, o Pe. Champagnat acompanhava de perto e conduzia a formação religiosa dos primeiros Irmãos. Tratava de assegurar que vivessem dentro das normas de uma comunidade religiosa. Mantinham a rotina rígida de orações, penitências, estudos teológicos, meditação e trabalho braçal. No tocante à preparação para a prática educativa, não lhes permitia iniciá-la antes de estarem bem preparados. Quando não podia ele mesmo dar essa formação, tratava de convidar alguém com sabedoria e experiência no tema para preparar os Irmãos. Um episódio em sua biografia constata tal zelo com a formação dos Irmãos.

○ Preocupava-se com a qualidade da formação dos Irmãos

Num dado momento, os jovens Irmãos já estavam ansiosos para assumirem a escola de La Valla. O Fundador, não podendo ele mesmo dar-lhes essa formação, devido ao acúmulo de funções na paróquia e a direção espiritual do Instituto, convidou um mestre de primeiras letras. Este teria dupla finalidade, dar aula às crianças da escola da paróquia e, ao mesmo tempo, “aperfeiçoar os Irmãos nos conhecimentos já adquiridos e iniciá-los no método de ensino”.

Assim aconteceu. A escola de La Valla foi aberta à comunidade. Logo ficou lotada de crianças, a carência por educação era muito grande. O professor contratado ensinava aos alunos, os Irmãos o auxiliavam e, nos intervalos das aulas, recebiam instruções do professor, que já havia residido com os Irmãos das Escolas Cristãs e conhecia o método simultâneo, praticado pelo Instituto do venerável Pe. La Salle, método que o Pe. Champagnat desejava adotar na sua congregação, para as crianças mais pobres, dos povoados distantes da Vila onde as escolas bem estruturadas se encontravam (Furet, 1989: 69).

Sentindo-se preparados para assumir a escola, os Irmãos procuraram o Pe. Champagnat. Ele não concordou e lhes deu o seguinte direcionamento:

Meus amigos, além de ser talvez um pouco temerário julgarem-se competentes para dirigir, sozinhos, a escola de La Valla, é preciso recordar que o espírito de nossa congregação deve ser a humildade. Sendo assim, convém iniciarmos com algo mais modesto. [...] gostaria que vocês dedicassem os primeiros passos de seu zelo às crianças mais ignorantes e mais abandonadas. Assim, proponho-lhes ensinarem nas aldeias da paróquia.

(Furet, 1989: 69)

Os jovens Irmãos acataram e, a partir desse momento, o Instituto começou a levar educação às crianças menos favorecidas das aldeias em torno do pequeno povoado de La Valla. Destaca-se que todo o empenho e articulação para a formação dos jovens Irmãos tinha o propósito de assegurar uma educação de qualidade, dotada de zelo extremo, não apenas a catequese bem dada. Tal circunstância valida o desejo do Fundador de ter verdadeiros discípulos, espelhos de sua prática educativa. Eles eram Educadores Catequistas, abrangendo as duas dimensões da Missão “Tornar Jesus Cristo Conhecido e Amado por meio da Educação de Crianças e Jovens”.

- Enaltecia a função do Educador

O Fundador muito exaltava a função do religioso educador: “Educar uma criança, isto é, instruí-la nas verdades da religião, formá-la à virtude e ensinar-lhe a amar a Deus, é função mais grandiosa e mais excelsa do que governar o mundo!”. Afirmava ainda: “Para o Irmão, o zelo é a pedra filosofal, alquimia que transforma em ouro tudo o que faz” (Furet, 1989: 464).

Champagnat compara o Irmão Educador dotado de zelo com o que ele chama apenas de “profissional”: “Que diferença entre o Irmão que leciona como apóstolo, animado de zelo, e outro, que leciona apenas como profissional”. E avança, “As palavras e as ações do primeiro, vivificadas pela caridade, são obras de zelo, enquanto as do segundo são obras mortas” (Furet, 1989: 464).

Por fim, declara o caráter sagrado atribuído ao ato de educar a juventude:

A educação da juventude não é simples profissão; é ministério religioso, verdadeiro apostolado. Quem achar que dar aula é tarefa ingrata, está muito enganado, porque executa de maneira puramente profana um trabalho em si muito meritório e agradabilíssimo a Deus. Se o Irmão tivesse o espírito da vida religiosa, se compreendesse a excelência da sua vocação, diria: Educar as crianças é obra de zelo, abnegação e sacrifício. Para cumprir dignamente esse encargo – participação na missão de Jesus Cristo – é preciso ter o espírito do divino Salvador e, como Ele, estar pronto e dar o sangue e a vida pelas crianças.

(Furet, 1989: 464)

- Liderança pelo Exemplo

As qualidades de um Líder Espiritual e Educacional eram amplamente reconhecidas no Pe. Champagnat. Seu zelo com a formação dos Irmãos Educadores deixou marcas indeléveis na congregação e imprimiu uma tradição a ser mantida pelos seus sucessores e incorporada à Identidade da Instituição. “Desse modo, seus Irmãos, nesse particular como no restante, podiam modelar-se por seu exemplo e nele contemplar um protótipo das virtudes e dos predicados necessários a um mestre para realizar o bem no meio das crianças” (Furet, 1989: 252).

- Exigência, Firmeza, e Correção com Amorosidade

A liderança do Fundador é sempre relatada como muito exigente e, ao mesmo tempo, afável. Em sua biografia há vários relatos de Irmãos que vivenciaram suas intervenções corretivas e que a julgaram proveitosas e respeitadas e enriquecedoras, como poderemos constatar no relato de um Irmão, após uma de suas “diretivas”:

Se qualquer outro me tivesse dado semelhante repreensão, jamais a teria suportado; mas, ao mesmo tempo que me dizia as verdades, soube tão bem

ajeitar as coisas, que não somente não estou zangado com ele, mas também gosto dele mais do que antes.

(Furet, 1989: 252)

Tal Irmão, ao ser questionado sobre o que o Pe. Ihe havia dito, respondeu: “Deus me livre! Seria fazer minha confissão. O que lhes posso garantir é que suas palavras atingiram meu ponto sensível, e a maneira como ajeitou as coisas amenizou o amargor da correção e conquistou meu coração” (Furet, 1989: 252).

Mas a sua compreensão tinha limites visíveis e incontestáveis. O Fundador não admitia o menor desvio de caráter. Tinha convicção de que não bastava declarar a vocação nem seguir as normas da comunidade, era necessário coerência e polidez na comunicação e nos atos. Afirmava: “não basta agradar a Deus pela pureza de consciência. É preciso também agradar aos homens por meio de um caráter afável e de grande delicadeza nas palavras e maneiras de agir” (Furet, 1989: 259). E ainda: “Não gosto dos Irmãos cuja presença afugenta as crianças; mas considero muito próprios a inspirar o amor à religião aqueles cujo temperamento jovial e maneiras afáveis e delicadas revelam uma alma satisfeita e virtuosa” (Furet, 1989: 259).

Ele visitava com frequência as escolas para ver os Irmãos atuando, avaliá-los e instruí-los na melhor maneira de atuar. Nunca os repreendia na frente dos alunos. Assim consta em sua biografia:

À noite, durante o recreio, levava-os a descobrirem as falhas ocorridas, retificava possíveis erros na explanação de algumas verdades ou de algum ponto de doutrina, aprovava e elogiava o que fora bem feito.

(Furet, 1989: 75).

Nas férias, o Fundador reunia todos os Irmãos na nova sede do Instituto para dar-lhes formação, atualizá-los, promover momentos de partilha e avaliações e dar-lhes bons conselhos.

- Invocava a alegria e o ânimo

Apesar das dificuldades e dos grandes desafios na implantação dos colégios nos primeiros tempos do Instituto, sempre que reunia os Irmãos, Pe. Champagnat fazia questão de lhes proporcionar alguns momentos de descontração e reflexão

sobre a vida. Lia para eles, geralmente vida de Santos. Consta em sua biografia que, certa vez, após ler a vida de São Francisco de Assis, o Fundador aproveitou para fazer uma fala sobre a alegria que conduziu à edificação da obra desse Santo, a que ele se refere como “santa alegria”. E, dirigindo a palavra aos Irmãos, afirmou: “Meus Irmãos, o grande santo de quem estamos lendo a biografia nos dá raros exemplos de virtude. Há um, entretanto, que desejo especialmente salientar: o cuidado com que evitava a tristeza e cultivava a santa alegria” (Furet, 1989: 255). Para cultivar o espírito da alegria e desconcentração que julgava saudável, promovia jogos nos intervalos e, de vez em quando, jogava com os Irmãos. “O jogo durante o recreio é o que há de melhor”, afirmava (Furet, 1989: 256).

○ O Respeito

Um aspecto considerado bastante inovador para a época era a noção de respeito mútuo que Pe. Champagnat fazia questão de transmitir aos Irmãos durante a sua formação. Tal aspecto era inovador num período em que a autoridade do professor era incontestável. O respeito estava inserido na rotina escolar apenas no âmbito da obediência por parte do aluno. O Fundador desloca essa perspectiva, ao afirmar: “Coloco o respeito pela criança na mesma linha da humildade e da caridade pois, além de brotar naturalmente destas virtudes, não há nada mais necessário na educação, tanto para o mestre como para o aluno, do que o respeito mútuo” (Furet, 1989: 260). E complementa: “Ora, é igualmente impossível educar um menino sem respeitá-lo” (Furet, 1989: 260). Por ser um discurso bastante destoante duma época em que o modelo de educação não considerava essa perspectiva, como o próprio Pe. vivenciou, vale a pena conhecer seus argumentos para a importância de respeitar a criança em seu processo de formação.

Por que respeitar a criança? - Segundo Pe. Marcelino Champagnat
1º) Porque você quer que ela o respeite e aqui, como em tudo o mais, precisa dar o exemplo daquilo que exige; 3º) Porque é inocente. A inocência e a virtude merecem o máximo respeito e a máxima veneração; 4º) Porque não conquistará estima, confiança e simpatia senão pelo respeito e pelos bons modos que tiver para com ela; 5º) Porque, pelo respeito, manterá a criança no dever e lhe fará evitar a maior parte das faltas que são consequências da idade e da leviandade;

6º) Porque esse respeito é, para você, a salvaguarda da virtude, o baluarte que o protege contra sua própria fragilidade diante dos perigos no magistério e no trato constante com as crianças;

7º) Porque o respeito é o freio mais poderoso para acalmá-lo num momento de irritação e de cólera, e pelo fato mesmo, é o meio mais eficaz para prevenir os maus tratos, o castigo ou a correção injusta, ou demasiado severa;

8º) Porque, sem o respeito e a sábia prudência que devem sempre orientá-lo, a honestidade, as atenções, a afabilidade, a delicadeza, a condescendência não passariam de vis e culpáveis adulações, próprias a rebaixá-lo e torna-lo desprezível perante os alunos.

(Furet, 1989: 260)

O Fundador terminava o discurso discorrendo sobre o que pode acontecer como resultado da falta de respeito com os educandos. Enfatiza que a resposta do educando será sempre tão negativa quanto o tratamento que recebe e enumera vários aspectos negativos a que a falta de respeito pode levar. Evocar a grosseria, a dureza, a indisciplina, entre outros. Por fim, argumenta que o maior mal que o educador causa à criança é exatamente ferir a sua imagem, não se fazendo, desta forma, digno de respeito. Afirma: “a falta de dignidade é o defeito mais oposto ao respeito devido à criança. Cometem-se uma série de deslizes que ferem o respeito devido a si mesmo e deixam na criança péssima imagem do mestre e levam-na a desprezá-lo” (Furet, 1989: 261).

Tratava-se de um modelo de liderança e de formação bastante diferenciado que conseguiu ser mantido pelos seus sucessores, por meio dos documentos deixados e pelo Fundador e pelo registro detalhado de seus direcionamentos, feitos em sua detalhada biografia. Após seu falecimento, além da biografia, a obra *Ensinamentos do Bem-Aventurado Marcelino Champagnat* e o *Guia das Escolas* foram responsáveis pela transmissão desse conhecimento aos Irmãos que se juntaram à Irmandade para assegurar a perenidade da obra.

7 – A Inovação Pedagógica (método mútuo, fônico, canto, jogos, escola primária)

Até o momento, apresentamos marcas consideradas diferenciais na Pedagogia Marista de Origem, todavia, essas marcas estão associadas ao modo diferenciado de fazer o que já era uma prática corrente em sua época. A ruptura está em uma abordagem e prática pedagógica diferenciada. Agora,

apresentaremos marcas que são historicamente reconhecidas como inovações pedagógicas em sua época.

As duas primeiras marcas surgem fortemente influenciadas pela experiência negativa que o Fundador teve no início da sua vida escolar e pela alfabetização tardia, com muita dificuldade de superar as suas limitações. Inicialmente, o Fundador adotara as práticas pedagógicas já existentes, principalmente para assegurar bons resultados a partir da experiência comprovada por outras congregações. Conforme já afirmamos, nas primeiras escolas os Irmãos Maristas tinham como referência o manual pedagógico *La Conduite des Écoles Chrésiennes*, utilizado pelos Irmãos de La Salle. Na época, utilizavam-se basicamente dois métodos de ensino: o mútuo, também conhecido como lancasteriano, e o simultâneo, utilizado pelos Lassalistas. A escolha do método tinha implicações políticas e econômicas (Bonhemberger e Fischer, 2016), conforme explicam os autores:

O método [...] mútuo organizava-se por um só professor auxiliado pelos alunos considerados mais avançados. Era econômico pelo fato de envolver apenas um professor, no entanto demonstrou-se ineficiente na prática. O método simultâneo, por sua vez, organizava-se separando os alunos por níveis, com um professor para cada nível. Comprovou-se ser mais eficiente porque atendia aos alunos de acordo com o desenvolvimento de sua aprendizagem.

(Bonhemberger e Fischer, 2016: 29)

A prática dos Irmãos Maristas, associada à vivência pessoal do Fundador, e a preocupação em implementar uma prática pedagógica de acordo com a população escolar do campo, levaram-nos a adotar uma síntese do método lancasteriano e do método dos Lassalistas. Intuitivamente, o Fundador combinou “o método simultâneo com o mútuo, colhendo o que havia de melhor do último para aperfeiçoar o primeiro e preparou os Irmãos para mais tarde adotarem definitivamente o método simultâneo-mútuo” (Furet, 1989: 486).

Lanfrey (2013) elucida o aspecto político da escolha do Fundador. Segundo o autor, a pedagogia Marista “[...] é profundamente popular e missionária pela tradição na qual ela se fundamenta; mas, por participar da disputa escolar sobre ensino simultâneo e ensino mútuo, ela é também uma pedagogia de combate à mera restauração” (Lanfrey, 2013: 160).

Tal argumento se fundamenta no que o autor chama de “utopia cristianizadora” que combina aspectos da contrarreforma e outros mais inovadores (Lanfrey, 2013: 160).

E a preocupação com o método de aprendizagem das crianças não parou por aí, além do modelo de organização das turmas, o fundador, achando-se insatisfeito com o método do ensino da leitura, criou o sistema fônico quando habitualmente se utilizava o sistema silábico (Bonhemberger e Fischer, 2016: 30). Mais uma vez, a sombra das suas dificuldades em aprender a ler iluminou as suas reflexões. Depois de observar durante alguns anos o desempenho das crianças e de fazer algumas experiências, propôs a nova maneira de ensinar a ler. Desconfiado de si mesmo, partilhou primeiramente o método com os Irmãos mais qualificados para lidar com o tema e, após o consenso, elaborou um livro chamado *Novos princípios de leitura para uso dos Irmãos de Maria* (Estaún 2014 *apud* Bonhemberger e Fischer, 2016: 30) e o implementou nos colégios da Congregação, conforme detalhado em sua biografia:

Convenceu-se de que a antiga pronúncia das consoantes multiplicava os obstáculos da leitura e retardava o progresso dos alunos. Com tantas experiências, era de se esperar que abandonasse imediatamente um sistema reconhecido como defeituoso. Desconfiando, porém, de suas próprias luzes, antes de tentar qualquer inovação numa questão de tanta importância, consultou pessoas competentes e criteriosas. Todas, após maduro exame da matéria, concordaram com ele. A partir daí, não hesitou em quebrar a rotina e adotar um método mais rápido e mais racional para as escolas de sua Congregação. Consignou a teoria e a prática num opúsculo intitulado *Princípios de Leitura*, que compôs, com a colaboração dos Irmãos mais qualificados.

(Furet, 1989: 486)

Tais inovações pedagógicas não ficariam restritas às Escolas do Instituto. Em 1834, o método de ensino misto ou simultâneo mútuo e o método fônico foram adotados pelo Estado (Lanfrey, 2013: 189-191).

Pelo fato de não ter tido a escolaridade na infância, suas “intuições pedagógicas” baseavam-se no seu extraordinário sentido prático, associado à sua fé e bom senso (Bonhemberger e Fischer, 2016: 29). Outra opção pedagógica inovadora para os padrões educativos da época foi a implementação da prática do esporte num espaço privilegiado nos colégios da congregação. Os autores afirmam

que o Fundador “exigia da municipalidade, ou da comunidade local, que a escola tivesse um pátio para o lazer e o esporte” (Bonhemberger e Fischer, 2016: 29). Além disso, recomendava que os Irmãos “estimulassem todos os alunos a jogarem durante os recreios” (Bonhemberger e Fischer, 2016: 29). Considerava o esporte um grande aliado no desenvolvimento da personalidade moral e exercício da prática das virtudes.

Outra inovação da Pedagogia Marista de Origem do Pe. Champagnat foi a introdução do canto no currículo, até o momento ausente da rotina escolar, pelo menos nas escolas rurais (Furet, 1989: 490). A intenção do fundador era melhorar o desempenho das crianças no ofício divino e preparar cantores para as paróquias. Para tanto, introduziu aulas de canto gregoriano. Desta forma,

[...] propunha-se ainda atrair os alunos e afeiçoá-los à escola, pelo prazer puro e inocente que o canto lhes oferece, mantê-los na alegria e no contentamento, fazer-lhes saborear os encantos da virtude, instruí-los agradavelmente nas verdades da religião, inspirar-lhes sentimentos de piedade e banir os cantos profanos.

(Furet, 1989: 490)

Nota-se que, além de prover cantores para as paróquias, o Pe. preocupava-se com o contentamento das crianças, outro aspecto inovador para a época.

Por fim, ressaltamos outro diferencial das escolas dos Irmãos Maristas em seus primórdios. O Fundador dava grande importância aos primeiros anos da educação, a educação dos pequeninos, que chamava de anjinhos. Para ele, era a fase mais importante da vida escolar. Na formação dos Irmãos, sempre atribuía grande carga de responsabilidade no trabalho dedicado a este nível escolar. Para um Irmão que lhe indaga por que a classe dos principiantes era considerada a mais importante, elaborou os seguintes argumentos:

Por que a classe dos principiantes é a mais importante Segundo Pe. Marcelino Champagnat
1 - Todo o êxito da educação depende geralmente das primeiras lições dadas à criança. 2 - Em muitos lugares pequenos, as crianças passam na classe dos principiantes todo o seu período educativo. Trocam a escola pelo trabalho, antes do ingresso na classe mais elevada, ou permanecem pouco tempo nesta última.

3 - Da classe dos principiantes depende o êxito de todas as demais. Se ali as crianças receberem bons princípios, se forem formadas à piedade, à leitura, irão guardar facilmente as lições que lhes serão dadas mais tarde. Terão êxito nos outros ramos do ensino e se tornarão ótimos estudantes. Se, pelo contrário, saírem da primeira classe primária sem saber ler, sem saber as orações, ignorando as principais verdades da religião, darão muito trabalho aos mestres das outras classes e, apesar de tudo, ficarão sempre e em toda parte entre os mais fracos.

4 - As crianças da classe dos principiantes são muito agradáveis a Deus pela própria inocência, e atraem as bênçãos do céu sobre o estabelecimento.

5 - O Irmão encarregado dessa classe precisa de muita caridade, zelo, paciência, abnegação, para repetir sempre as mesmas lições, para pôr-se ao alcance das criancinhas, habituá-las à ordem e pô-las a trabalhar sem maltratá-las e sem se mostrar severo. Por isso, o Irmão que não sabe tornar-se criança, que não gosta de repetir sempre as mesmas coisas, que só pensa em adiantar o programa, não serve para uma classe de principiantes.

(Furet, 1989: 487-488)

O Fundador completa suas recomendações alertando que, nessa fase, não se trata de multiplicar os conhecimentos da criança e sim de lhes assegurar o progresso por meio de uma linguagem acessível para que aprendam bem as coisas, segundo Furet. Tais nuances, talvez na época sutis, diferenciaram as escolas dos Irmãos Maristas de outras de seus primórdios (Bonhemberger e Fischer, 2016: 30).

Iniciamos a reflexão sobre a Pedagogia Marista afirmando que “a vida de Marcelino Champagnat era a síntese de sua pedagogia” (Lanfrey, 2013: 175). Após o estudo das fontes e documentos, propomos a ampliação desse entendimento, de certa forma restritivo a uma experiência pessoal, a uma dimensão maior. Uma dimensão educacional histórica e social. O Pe. Champagnat, embora tivesse assumidamente apenas a intenção de catequizar por meio da educação, tendo como prioridade os menos favorecidos dos interiores da França, acabou por perenizar a sua fundação (Lanfrey, 2013: 5), por oferecer uma proposta pedagógica dotada de inovações que extrapolavam seus objetivos iniciais, todavia, sem se desvincular da Identidade Confessional de sua Origem.

2.3 – Documentos Oficiais Da Pedagogia Marista

O Guia das Escolas – O primeiro manual pedagógico Marista

O *Guia das Escolas* foi o primeiro documento a registrar a pensamento pedagógico e educativo dos Irmãos Maristas. Foi concebido não como tratado

teórico de educação, mas como manual prático que visava promover a unidade metodológica, manter a qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, complementar a falta de formação mais prolongada dos primeiros Irmãos educadores. Teve sua primeira edição em 1853. Passou por várias atualizações no decorrer da atuação do Instituto. Tais atualizações visavam responder aos apelos dos contextos históricos, sociais e políticos locais, e, ao mesmo tempo resguardar a sua intencionalidade de origem. Um documento fortemente comprometido com os princípios educativos do fundador, ressaltado em seu primeiro título original: *Guia das Escolas Para o Uso dos Pequenos Irmãos de Maria – Redigido Segundo as Regras e as Instruções do Senhor Padre Champagnat – Fundador deste Instituto*.

A última atualização do Guia aconteceu em 1923. Apesar de resguardar a tradição, acrescentou muitas evoluções ao se adaptar aos vários níveis de ensino, incluindo, inclusive, o ensino profissional, demanda forte em alguns países onde já atuava (Lanfrey, 2013: 234). O empenho em se adaptar aos novos apelos foi sempre uma marca da pedagogia Marista. Porém, um documento que nasce para ser um manual de procedimentos alinhado com o contexto de sua época, apesar de incutir algumas inovações ao seu tempo, tem um limite de envergadura que, se ultrapassado, pode ou romper com a tradição ou emperrar a capacidade de adaptação e renovação de uma Instituição educadora. Ambas, possibilidades que podem comprometer a perenidade da Instituição.

De acordo com Lanfrey (2013), o *Guia* de 1923 foi reimpresso uma única vez, em 1932. É provável que nessa época, o *Guia* já não fosse, para os Irmãos Maristas, mais do que uma referência pedagógica entre outras, e não mais a principal (Lanfrey, 2013: 235). Conforme veremos na parte deste trabalho dedicada ao estudo da Relação da Missão com o Contexto, a secularização obrigou as congregações educadoras a reverem seu modelo pedagógico e a se adaptarem aos apelos da laicidade. O *Guia das Escolas* era, e continua sendo, a Identidade Confessional da Pedagogia Marista. Ele documenta o legado deixado pelo Fundador e impõe aos seus sucessores o desafio de não romperem com essa tradição e, ao mesmo tempo, manterem o caráter inovador da Pedagogia Marista.

A Pedagogia Marista nas Constituições e Estatutos Atuais do Instituto

O documento *Constituições e Estatutos do Instituto* determina o modo de ser e viver dos Irmãos e, principalmente, de que forma se dá o exercício da Missão em suas diversas frentes. Abrange todos os temas da rotina eclesial do Instituto, de acordo com as Regras da Instituição e com os documentos da Igreja. Trata-se de um documento que vem passando por atualizações ao longo da existência da Congregação. Tais atualizações agregam, além de novas diretrizes canônicas, os novos apelos para a Missão.

Num discurso atualizado, de acordo com o nosso tempo e com a nova dimensão da Missão, que hoje atinge territórios e culturas não imaginados pelo fundador, não se restringindo mais a camadas menos favorecidas da população. Destacaremos apenas alguns artigos concernentes à pedagogia Marista. O artigo 87, por exemplo, situa as Escolas Maristas na categoria Escolas Católicas, ou seja, escolas confessionais assumidamente. Esse artigo recupera a proposta educativa do Fundador, porém detalha a atuação da área de pastoral, espaço da confessionalidade dentro da Rede, e acrescenta a perspectiva do diálogo inter-religioso, aspecto não contemplado no projeto original do Fundador, mas que responde aos apelos da atualidade nos diferentes contextos onde os Maristas atuam. Esta atualização reflete o impacto da secularização. Este pode ser considerado o aspecto de maior relevância para os Institutos religiosos dedicados à educação. O desafio de atuarem em comunidades laicas, sendo declaradamente confessionais, acolhendo as diversas confissões de fé e resguardando no espaço de pastoral, a sua Identidade Confessional. Vejamos o artigo:

Escola Marista, uma escola Católica:¹⁰⁵

87. A escola Marista oferece às famílias uma proposta educativa em que se harmonizam fé, cultura e vida, na óptica de Marcelino Champagnat. Essa proposta insiste nos valores de abnegação de si mesmo e de abertura aos outros. Apresenta a cultura como meio de comunhão entre os homens e o saber como dever de serviço.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Constituições e Estatutos, art. 87.

¹⁰⁶ *Gravissimum Educationis*, 8,1 (Declaração sobre a educação cristã - Vaticano II, 1965). (Nota do documento original.)

Em nossas escolas, ambiente privilegiado de educação cristã,¹⁰⁷ damos prioridade à pastoral adaptada às expectativas dos jovens. Disponíveis a todos, damos atenção especial aos alunos em dificuldade.

Abertas a todas as famílias que aceitam a proposta educativa Marista, nossas escolas promovem o diálogo entre as pessoas de culturas e confissões diferentes.¹⁰⁸

Outro tema relevante no documento é o conceito de comunidade educativa, perspectiva não contemplada no projeto pedagógico original, pois este não considerava a forte presença dos leigos na atuação educacional. Também não considerava a possibilidade de uma escola aberta à comunidade, tema tratado no Artigo 88. Vejamos:

Escola Marista, uma comunidade educativa:¹⁰⁹

88. Partilhamos nossa espiritualidade e nossa pedagogia com os pais¹¹⁰, professores¹¹¹ e outros membros da comunidade educativa. Por seus serviços, o pessoal não docente colabora intimamente em nossa tarefa apostólica.

88. 1. Favorecemos as associações de pais de alunos e solicitamos sua participação nas atividades apostólicas (GE 6,3).

88.2. Suscitamos e alimentamos o compromisso cristão de nossos colaboradores leigos na catequese, nos movimentos apostólicos, nos grupos de oração e na pastoral das vocações.

88.4. Fazemos de nossas escolas locais de acolhida para encontros culturais, reuniões de amizade e de intercâmbio.

A Pedagogia Marista no Documento Missão Educativa Marista

Sessenta e nove anos depois da sua última edição, o *Guia das Escolas* mantinha-se como uma referência basilar da Prática Educativa Marista, porém não mais como um manual de práticas pedagógicas. O modelo pedagógico e as práticas educativas vinham se configurando a partir dos princípios de origem, contidos no *Guia*, já incorporando os apelos locais e adequando-se, principalmente, às diretrizes e leis impostas pelos Governos Educativos dos países onde atuam.

¹⁰⁷ Código de Direito Canônico - número do canon 801. (Nota do documento original).

¹⁰⁸ *Gravissimum Educationis*, 9,1(Declaração sobre a educação cristã - Vaticano II, 1965). (Nota do documento original).

¹⁰⁹ Constituições e Estatutos, art.88.

¹¹⁰ *Gravissimum Educationis*, 3,1. (Nota do documento original.)

¹¹¹ *Ibidem* 8,3. (Nota do documento original.)

Apenas no XIX Capítulo Geral¹¹², em 1993, surgiu a demanda para as Províncias Maristas do Mundo elaborarem um Documento oficial do Conselho Geral¹¹³ para orientar a Missão Educativa do Instituto.

Habitualmente, os Capítulos Gerais têm, entre outras, a finalidade de rever a atuação do Instituto em todas as suas dimensões, revisar e atualizar, quando necessário, todos os seus documentos e refletir sobre o futuro da Instituição, levando em conta os acenos do seu tempo e os impactos futuros, tanto da esfera eclesial quanto das esferas educacional, social, cultural e política. Até porque, desde a fundação do Instituto, a atuação evangelizadora da Igreja expandiu-se para além dos muros das igrejas, tornando-se atuante nas diversas realidades sociais, assumindo postura de defesa em causa dos menos favorecidos e em situação de risco, e “recrutando” para assumirem a nova postura as congregações atuantes nas diversas frentes de Missão. Para tanto, não apenas faz uma escuta ativa junto a todas as Províncias do mundo, como assegura a participação de seus representantes, encarregados de apresentar as particularidades e os desafios das suas regiões. Com o XIX Capítulo não foi diferente. Ao refletirem sobre a Missão Educativa Marista, chegaram à conclusão de que seria necessária a elaboração de um documento que considerasse o legado educativo deixado pelo Fundador, abarcasse os desafios da atualidade, nas diversas localidades onde a Missão acontece, e, ainda, que contemplasse as inquietudes da modernidade e os acenos futuros.

O desafio foi aceito pelos representantes e pelos demais membros que se juntaram em uma Comissão Internacional para redigir o que viria a ser o documento *Missão Educativa Marista: um Projeto para o Nosso Tempo*. Fruto de um processo de consulta realizado em 75 países sob a coordenação de uma Comissão Internacional de Irmãos e Leigos, elaborado por 12 educadores Maristas Irmãos,

¹¹² Constituições e Estatutos, art. 138: O Capítulo Geral é uma assembleia representativa de todo o Instituto. Exprime a participação de todos os Irmãos na vida e na missão do Instituto, assim como sua corresponsabilidade no governo. O Capítulo Geral exerce autoridade suprema extraordinária.

¹¹³ De acordo com as Constituições e Estatutos, art. 136. Conselho Geral é formado pelo Irmão Vigário Geral e pelos Irmãos chamados Conselheiros Gerais, que fazem comunidade com o Irmão Superior Geral.

leigos e leigas, representando 11 países, o documento foi apresentado e aprovado no XX Capítulo Geral, em 2001.

O Documento não se limita a ser um novo manual de práticas pedagógicas, dada a atual abrangência da área de Missão do Instituto. Conforme já explicitamos neste trabalho, a atuação da Instituição em unidades escolares mantém-se hoje como a principal veia da Missão, porém, não a única. Os chamados multiplicaram-se e os Irmãos Maristas não se negaram a atendê-los. Sendo assim, o Documento está organizado em três partes: a primeira (capítulos 1 e 2) apresenta a pessoa do Fundador e lança um convite a todos que quiserem se engajar na Missão; a segunda (capítulos 3, 4 e 5) recupera os elementos centrais da Missão dirigida aos jovens e às crianças, especialmente os menos favorecidos, o ideal de evangelizar pela educação e o jeito Marista de fazê-lo; a terceira, dedicada a mostrar como se dá a ação educativa nas Instituições escolares (capítulo 6) e em outras estruturas de educação (capítulo 7).¹¹⁴

Nota-se nas fontes utilizadas, para além dos novos ecos da atualidade, a intencionalidade da construção de um documento que continuasse resguardando a Identidade do Instituto, configurada nos Princípios, Valores e Procedimentos de Origem e, ao mesmo tempo, contemplasse as vozes Institucionais correntes. Para tanto, os elaboradores se valeram primordialmente das seguintes fontes: a biografia do Fundador, as Cartas, o *Guia das Escolas*, as Constituições e Estatutos, a Bíblia, Circulares dos Capítulos Gerais, documentos oficiais da Igreja e dos Estatutos e Legislações Governamentais Universais de Direitos Humanos e especialmente da defesa da Criança e dos Jovens.

Sendo a Pedagogia Marista o foco desta parte do trabalho, nos limitaremos a comentar os aspectos que consideramos relevantes para o entendimento da regência do tema na atualidade, no Instituto.

O documento, de maneira coerente, resguarda a Identidade Confessional da Educação Marista. Não se intimida diante da secularização e não ameniza o caráter evangelizador da Missão, por exemplo, ao afirmar, no artigo 69, que para o

¹¹⁴ Missão Educativa Marista: p.17.

Fundador “o núcleo da Missão é ‘fazer Jesus Cristo conhecido e amado’”.¹¹⁵ Ele considerava a educação como um meio para levar as crianças e os jovens à experiência de fé pessoal e de fazê-los “bons cristãos e virtuosos cidadãos”.¹¹⁶ Posição reafirmada em vários artigos do documento, a citar o artigo 76:

A educação, no seu sentido mais amplo, é o nosso campo de evangelização: nas Instituições escolares, em outros projetos pastorais e sociais e nos contatos informais. Em todas essas situações, oferecemos uma educação integral, elaborada a partir de uma visão cristã da pessoa humana e do seu desenvolvimento.¹¹⁷

A prática pedagógica da catequese é, sem dúvida, o grande marco de inovação do documento, que incorpora e sistematiza as práticas já então correntes no Instituto, frente a secularização e a laicidade, não deixando dúvidas em relação ao posicionamento da Rede, que opta pela abordagem do diálogo inter-religioso, deixando a catequese no espaço de Pastoral, em respeito às demais confissões de fé, conforme artigo 85:

Nos ambientes marcados pelo pluralismo religioso, respeitamos a liberdade religiosa de todos e valorizamos positivamente a riqueza da presença de Deus nas tradições religiosas da humanidade.¹¹⁸ Ajudamos as crianças e os jovens de todas as crenças a viver juntos e em paz no seu cotidiano: abertos uns aos outros, trabalhando e rezando juntos.¹¹⁹ Encorajamos os não-cristãos a que “praticuem com sinceridade o que é bom na sua própria tradição religiosa”.¹²⁰ Ajudamos os católicos a ter clareza de nossa identidade e de nossa herança, para evitar que caiam em falsas espiritualidades e atitudes sectárias.

Na compreensão de que o trabalho de evangelização é uma ação do Espírito Santo¹²¹, “foi o Espírito que constituiu a fonte da autoridade profética de Jesus para anunciar o advento do Reino de Deus, mediante sinais e prodígios¹²², o artigo 92, reforça a dimensão espiritual da Missão Educativa:

Marcelino Champagnat foi habitado pela força do Espírito, como os seus companheiros da Sociedade de Maria; convenceu-se de que o Espírito os

¹¹⁵ Constituições, 2; Furet, 1989, p. 312, 458. Nota original do documento.

¹¹⁶ Cf. Guide des Écoles, p. 11-13; Furet, 1989, p. 498. Nota original do documento.

¹¹⁷ O Leigo Católico, 18; Avis, p. 356-364; Cf. Guia das Escolas, p. 216-218; Guia da Formação, p. 14-18 (n. 13-23). Nota original do documento.

¹¹⁸ Dominum et Vivificantem, 53; Redemptoris Missio, 55. Nota original do documento.

¹¹⁹ Mensagem à Cúria Romana, Boletim, Secretariado para os Não-cristãos, 1987, 11. Nota original do documento.

¹²⁰ Diálogo e Anúncio, 29. Nota original do documento.

¹²¹ Evangelii Nuntiandi, 75. Nota original do documento.

¹²² Tertio Millenio Adveniente, 45-46; cf. Dominum et Vivificantem, 67; Ap 21,1-7. Nota original do documento.

inspirava a encontrar novas formas de ser presença como Igreja em uma época de descrença religiosa. Nós, hoje, procuramos ser igualmente abertos e disponíveis às moções do Espírito Santo.¹²³

O caráter inovador da Pedagogia Marista de Origem e a proposta de uma educação em valores são demarcados no artigo 97:

O nosso estilo educativo baseia-se em uma visão integral, que se propõe conscientemente a comunicar valores. Ao partilharmos essa visão com outros educadores, principalmente os cristãos, empregamos uma abordagem pedagógica própria, desenvolvida inicialmente por Marcelino Champagnat e pelos primeiros Maristas, e que era inovadora em muitos aspectos.

O documento segue detalhando a dimensão dos valores no Projeto pedagógico original do Fundador e na atualidade, aspectos já elucidados neste Capítulo no tema dedicado aos Valores Maristas. Por ora, cabe ressaltar que o documento não versa sobre as práticas pedagógicas, conforme já afirmado. A circular de entrega do Documento, assinada pelo Ir. Benito Arbués (1998), então Superior Geral do Instituto, afirma que o documento respeita os sistemas educacionais vigentes nos diversos países onde o Instituto Marista está presente. É, portanto, um documento que deixa espaço para a configuração do modelo pedagógico, de acordo com as realidades e apelos locais.

No estudo de caso, investigaremos de que forma os Países focos deste estudo, Portugal e Brasil, configuram a Pedagogia Marista na atualidade, à luz do documento norteador Missão Educativa Marista.

3 – ORGANIZAÇÃO E LIDERANÇA DO INSTITUTO MARISTA

3.1 – O Modelo de Liderança do Fundador

Ao longo dos seus 200 anos de existência, o Instituto Marista passou por vários momentos históricos, dentro da própria Instituição e no contexto social, que acabaram por afetar e, muitas vezes delinear, o seu modelo de gestão e liderança, para adaptar-se ao contexto e assegurar a continuidade da sua Missão.

¹²³ Missão Educativa Marista, art. 92, p. 45.

O Pe. Champagnat liderou o Instituto durante os seus primeiros 23 anos. Durante esse tempo, teve oportunidade e preocupação de, além de gerir a Instituição com muita determinação e zelo, deixar um modelo de liderança a ser seguido pelos seus discípulos.

Várias são as características e atitudes que acabam por atribuir ao Pe. Champagnat o mérito de ter sido um grande Líder. Elencaremos aqui alguns aspectos que se destacam em sua história, dentro desse conceito.

Desde os primórdios do Instituto o Fundador buscava o desenvolvimento da autonomia e do senso de liderança em seus discípulos, empoderando líderes locais e disseminando uma cultura de sucessão democrática, porém respeitando a tradição eclesial. Ainda na primeira comunidade, frente ao crescimento do número de discípulos, o Pe. Champagnat ressentia-se por não poder estar com eles o tempo todo, devido às muitas responsabilidades na Paróquia. Para assegurar a rotina da casa de acordo com as Regras da Comunidade e o bom andamento da Missão, procedeu da seguinte forma:

Resolveu, pois, dar-lhes um diretor que estivesse à sua frente exigindo a observância do regulamento e repreendendo aqueles que o infringissem ou cometessem alguma outra falta. [...] Propôs que o elegessem por votação secreta. Depois de cada um escrever e depositar seu voto, procedeu à apuração na presença deles e proclamou diretor o mais votado.

(Furet, 1989: 64)

Tal resolução indica um perfil de liderança prática, não centralizadora, empoderadora, participativa e, desde o início, com acenos de preocupação com um modelo de sucessão.

Por meio da observação atenta, posto que não dispunha de ferramentas de avaliação muito usadas na atualidade, procurava conhecer os talentos e as fragilidades de seus discípulos para atribuir-lhes as funções cabíveis de acordo com tais características. Muitas vezes, surpreendia ao demonstrar percepções não tão evidentes aos demais. Em certa ocasião, um membro do Conselho indicou um Irmão muito talentoso em conhecimento e habilidades, para uma função de maior responsabilidade. O Pe., embora reconhecesse as potencialidades do candidato, redarguiu contrariamente, pois saltava-lhe aos olhos, além das competências do

Irmão em questão, a sua falta de humildade e autoconfiança exagerada, conforme argumentou:

É verdade, esse Irmão possui talentos, mas o diabo também os possui e bem maiores. Nem por isso é capaz de fazer o bem. Não é de gênios que precisamos para fazer as obras de Deus e converter os alunos em bons cristãos; porém, de grande dedicação, sólida virtude, espírito de oração e confiança em Deus. Os talentos desse Irmão, acrescentou, são para ele um dom nocivo, pois tornavam-no vaidoso, presunçoso, fazendo-o perder o espírito religioso e talvez a vocação.

(Furet, 1989: 274)

Tais aspectos depunham contra a postura desejada para a função e, posteriormente, viriam a provocar o seu afastamento da Instituição por não identificação com a Missão.

Ainda sobre o perfil da liderança, em seus momentos de formação, dava ênfase ao que julgava ser um dos maiores desafios da atuação de um Irmão Superior, a função de corrigir os Irmãos na incidência de algum desvirtuamento de comportamento. Preocupava-se com a abordagem da correção para não incorrer no desânimo dos religiosos. Para assegurar uma postura corretiva adequada, recomendava que os Irmãos Superiores tivessem sempre um Espírito de abnegação e que evitassem quatro defeitos altamente prejudiciais à eficácia de sua atuação, conforme detalha:

1 - O hábito de ralar: priva o Irmão Diretor da estima dos Irmãos, provoca murmurações e introduz infalivelmente o mau espírito na comunidade. [...] semelhante vício destrói a disciplina da escola, cria nos alunos um caráter rude, melancólico e grosseiro, inspirando-lhe secreta aversão ao professor e à escola.

2 - O amuo ou silêncio afetado: sintoma de fraqueza, arruína a autoridade, destrói o respeito e a confiança devida aos superiores.

3 - A impetuosidade: tal qual o furacão e o granizo, espalha o terror, mantém os subordinados continuamente sob ameaça, gerando sentimentos de temor.

4 - A fraqueza de caráter e a pusilanimidade: a frouxa condescendência, que tolera os abusos, acoberta os defeitos, abre a porta a todas as desordens e torna o superior culpado de todo o mal praticado numa casa ou numa aula.

(Furet, 1989: 415)

Outro ponto de atenção em seu modelo de formação era a dosagem certa de responsabilidade de acordo com o estágio do desenvolvimento do Irmão. Conforme relatos do Instituto, seu método consistia em exigir pouco no início,

fazendo o Irmão percorrer lentamente o caminho da perfeição (Furet, 1989: 417). Entretanto, fazia isso de maneira sistemática e enérgica, não permitindo estagnações ou retrocessos. A “lentidão” por ele proposta estava associada à perseverança em executar com precisão as demandas propostas em cada fase do desenvolvimento, num processo cumulativo que culminava na maturidade para assumir demandas maiores. “Vão devagar, porque a virtude não consiste em muito prometer, ou muito empreender, mas em ser perseverante e fazer bem as coisas ordinárias”, afirmava (Furet, 1989: 417). Aplicava esse método, principalmente, com os jovens Irmãos que chegavam imbuídos de grande entusiasmo e desejo de assumir muitos compromissos logo no início da vida religiosa, conforme veremos no diálogo com um jovem Irmão que lhe apresentava a sua lista de resoluções:

Que diria você de uma criancinha que tivesse a pretensão de carregar um fardo que um homem de vinte e cinco anos levaria com dificuldade? É o que pretende, conforme o que escreveu. Risque os três quartos de suas resoluções e cumpra bem o restante. Já é suficiente para fazer de você um bom religioso.

(Furet, 1989: 418)

Apesar de tais cuidados com os jovens ingressantes na dosagem de suas responsabilidades, para o Pe. Champagnat a idade não constituía nem recomendação nem motivo de exclusão para assumir cargos de liderança (Furet, 1989: 426). Embora geralmente nomeasse Irmãos maduros para a direção das casas, isso não era uma Regra. Certa vez, ao ser questionado por ter confiado a direção de um estabelecimento a um jovem Irmão, justificou:

Há jovens idosos e anciãos que permanecem crianças a vida inteira. Esse Irmão, embora moço, é muito sensato, prudente e sábio, predicaos essenciais a um Diretor. Encontra-se, pois, em melhores condições de governar do que muitos outros mais idosos do que ele.

(Furet, 1989: 426)

Para assegurar que, independentemente da idade, o Irmão estivesse preparado, não abria mão de um critério que julgava ser de maior importância: somente Irmãos professores poderiam assumir a função de Diretor. Tal critério já assegurava que o Irmão tivesse certo tempo de vínculo com o Instituto (Furet, 1989: 426).

Para o Fundador, outra característica de grande relevância para um Irmão líder educacional era a noção de que, em tal posição, viria a ser a principal referência, o exemplo a ser seguido, o guia da comunidade educativa, entendida como “um corpo moral, cuja cabeça é o superior” (Furet, 1989: 421). Nesse sentido, para o Pe. Champagnat, o comportamento da comunidade refletia tanto as virtudes quanto as fraquezas de seu diretor. Afirmava: “o superior é o espelho da comunidade e a comunidade, o eco da conduta do chefe” (Furet, 1989: 422).

Para além de poder espelhar determinados comportamentos, o Fundador alertava para a responsabilidade “reprodutiva” do modelo de Liderança. Afirmava que o superior representava para a comunidade o que o enxerto é para a árvore: “Se o enxerto for de boa qualidade, a árvore produzirá excelentes frutos. Se, pelo contrário, for de espécie degenerada e selvagem, a árvore só produzirá frutos selvagens” (Furet, 1989: 422).

Outras características marcantes da liderança do Pe. Champagnat eram a Perseverança e a Prudência. Em vários relatos sobre a sua vida, o Pe. Champagnat “mostrou-se perseverante em tudo e em toda parte, tanto nas coisas pequenas, como nas grandes” (Furet, 1989: 510). Afirmava: “Mesmo que a terra inteira estivesse contra mim, eu não retrocederia” (Furet, 1989: 511). E ainda:

Basta-me saber que Deus quer o projeto e que meus superiores o aprovam; depois disto, pouco me importam as objeções dos homens e as dificuldades. Não lhes dou a mínima importância. Se tivéssemos que parar cada vez que faltassem os meios humanos, ou porque algum obstáculo viesse obstruir a passagem, não faríamos nada.

(Furet, 1989: 511)

A sua perseverança, manifesta em persistência e firmeza, assegurou a manutenção de vários estabelecimentos de ensino fadados a deixarem de existir frente às adversidades. Constam nos registros do Instituto que o Pe. enfrentou várias dificuldades, calúnias e perseguições, problemas financeiros, compromissos não honrados por parte dos contratadores dos serviços educacionais, entre outros. A sua resistência diante de tais problemas, à custa de muitos sacrifícios e privações dele e dos primeiros Irmãos, acabavam por atribuir ao Instituto uma imagem de solidez e credibilidade, atraindo a

confiança das pessoas de bem e lhe valeu muitos pedidos. Prazerosamente, confiavam a administração das escolas a um homem capaz de fazer tais sacrifícios para conservar as obras que a caridade punha em suas mãos.

(Furet, 1989: 511)

O Fundador afirmava haver dois meios para resistir às adversidades:

O primeiro, é dar tempo ao tempo. É conhecida a expressão: o tempo é bom conselheiro. Mil incidentes podem mudar o panorama das coisas. O segundo, a resistência passiva, pela paciência, suportando as perseguições e a agressividade dos maus sem lamentar, sem se queixar, sem revidar ataques ou calúnias.

(Furet, 1989: 512)

Sobre a prudência, considerada pelo Fundador o fruto do espírito de reflexão, dizia: esta virtude é necessária ao homem para sua conduta moral, como os olhos são necessários ao corpo para sua conduta física. É de suma importância, sobretudo ao Irmão Diretor. (Furet, 1987: 102-103)

A Formação das Lideranças Educacionais

De acordo com os registros constantes em sua biografia, o Pe. Champagnat estava seguro de que o futuro do Instituto dependia totalmente da qualificação dos seus Diretores. Por tal convicção, dedicava-se com extremo zelo à formação desses Irmãos. Procurava dar-lhes uma formação que abrangesse desde a administração escolar até a governança das comunidades. Para tanto, adotava três medidas:

1ª - Durante os dois meses de férias, fazia muitas conferências aos Irmãos Diretores sobre o governo das casas, a administração dos bens materiais e a direção das aulas. Discorria sobre as virtudes necessárias a um bom superior e os meios de as adquirir; as obrigações do professor e do diretor, e o modo de cumpri-las.

(Furet, 1989: 422)

O nível de exigência era tão grande que, certa vez, após uma de suas conferências, um Irmão Diretor lhe disse: “Sendo tão pesadas as obrigações de um superior, não vejo nenhuma vantagem em ser superior. Peço-lhe, pois, aliviar-me desta função cuja responsabilidade me apavora”. O Fundador respondeu-lhe: “Meu Irmão, Deus, confiando-nos um ofício por via da obediência, nos dá, ao mesmo tempo, os auxílios e as graças necessárias para executá-lo adequadamente” (Furet, 1989: 421).

Consta também nos relatos que os Irmãos diretores aproveitavam essas ocasiões para partilharem suas dúvidas, seus problemas, seus sentimentos, sugestões e questionamentos sobre as melhores práticas administrativas à luz das Regras do Instituto.

2ª - Admitia no seu conselho Irmãos de maior liderança, e quase nada resolvia sem antes consultá-los. Acreditava que iniciar os Irmãos nos assuntos do Instituto e consultá-los a respeito das normas que elaborava e do método de ensino a ser adotado seria um meio seguro de lhes formar o espírito, corrigir conceitos, desenvolver o discernimento, dar-lhe experiência, levá-los a julgar, a apreciar as coisas e tratá-las, depois, com inteligência e eficácia.

(Furet, 1989: 424)

Tal medida confirmava a sua preocupação com a prática para além da teoria. A vivência dos Irmãos no Conselho imprimia um modelo de liderança partilhada e dava-lhes a oportunidade e, por consequência, preparava-os para desafios maiores.

3ª - Frequentemente fazia entrevistas com cada Irmão Diretor, pedindo-lhe esclarecimentos sobre a administração, problemas surgidos com os Irmãos, com as autoridades, com os alunos ou com os pais. Elogiava ou censurava o comportamento do Irmão conforme as circunstâncias e lhe apontava a linha de ação futura em casos semelhantes.

(Furet, 1989: 424)

Essa medida denota que o Fundador, já em sua época, adotava três procedimentos considerados, na atualidade, primordiais na gestão e liderança: o acompanhamento, a avaliação de desempenho e o feedback assertivo. Este modelo de acompanhamento, segundo Furet (1989), estendia-se durante o ano letivo, quando exigia a cada Irmão Diretor que lhe escrevesse, pelo menos, bimestralmente, a fim de lhe comunicar a situação da sua casa e da escola, o comportamento dos Irmãos, e receber orientação e instruções sobre imprevistos.

Não era pouco o que exigia de um Irmão para atribuir-lhe uma função de liderança. Não lhe bastava que tivesse talentos ou alto grau de instrução. Deveria, em primeira instância, apresentar as seguintes virtudes: bom espírito, grande dedicação ao Instituto, muita habilidade e perícia, amor à ordem e à economia, fidelidade à Regra, verdadeira piedade e, acima de tudo, caridade, humildade e prudência.

Em uma de suas conferências dedicadas aos deveres de um Irmão Diretor, deteve-se a falar sobre respeito, direitos e autoridade. Primeiramente esclareceu que um líder deve respeitar:

1. A pessoa: tratando a todos com lealdade, dando ordens com bondade, tratando-os como Irmãos, membros de um mesmo corpo, como a si mesmo.
2. Seus direitos: ouvindo-lhes as observações, as desculpas aceitando-as quando fundadas, deixando-lhes plena liberdade de recorrer aos superiores quando desejarem.
3. Sua autoridade: evitando censurá-los na presença dos alunos ou falar-lhes sem consideração. O Irmão Diretor pode e deve reservar-se a correção das faltas graves. [...] Para isso, deve visitar frequentemente as aulas, pedir publicamente dados relativos ao comportamento dos alunos, exigindo até um relatório, exato e por escrito, dar elogios e prêmios aos que procederem corretamente, censurar e corrigir os que não trabalharam ou caíram em alguma falta grave.
4. A velhice, se forem idosos. A singeleza, a inocência e a fragilidade, se forem jovens.
5. Suas virtudes, particularmente a estima da Regra, o respeito, a confiança, a abertura de coração que eles têm para com o superior”.

(Furet, 1989: 431-432)

Sobre a autoridade, o Fundador afirma haver duas espécies: a de direito, conferida pelo cargo de Diretor, e a autoridade moral conquistada pela capacidade, a sensatez e a virtude. A primeira é quase nula sem a segunda. Daí a necessidade de o Irmão Diretor ser virtuoso e dar bom exemplo aos Irmãos (Furet, 1989:432).

A Perenidade do Instituto e a Convivência com outras Congregações

Durante toda a sua atuação à frente do Instituto, desde a idealização da obra até seus últimos dias, o Pe. Champagnat transmitia a crença de estar cumprindo uma Missão que esta obra deveria prosperar e perdurar enquanto existisse para cumprir a vontade de Deus. Em seu testamento, o Fundador deixa recomendação e diretrizes para a continuidade da obra, procurando assegurar não apenas a manutenção da comunidade religiosa, mas, principalmente, a continuidade da Missão. Pede que os Irmãos permaneçam firmes na fé e na caridade e observem a obediência aos superiores, a Igreja e a Cristo. Um aspecto colocado com grande ênfase é a recomendação de que a comunidade se identifique com as primeiras comunidades Cristãs. Enfatiza: “amem-se mutuamente”¹²⁴. A exemplo dos

¹²⁴ (A Bíblia, Jô 13:34).

primitivos cristãos, que se possam dizer dos Pequenos Irmãos de Maria: “Vejam como se amam! (Tertuliano). (Furet, 1989: 222-225).

Tal evocação constituía-se na crença de que a perenidade da Instituição dependia da união de seus membros. Este é o principal aspecto que difere uma comunidade de uma corporação. A comunidade exige vínculos não com o “negócio”, nem apenas com a Missão, exige vínculos uns com os outros. Não basta amar a mesma causa. Há que amar-se uns aos outros, aspecto traduzido no valor “espírito de família”. A desunião entre os membros e a falta do espírito de pertença a mesma comunidade levariam à fragmentação, ao enfraquecimento e à diluição da Instituição, principalmente face ao crescimento da Rede que acabou por se espalhar por diversas regiões do mundo, num movimento resultante da secularização, aspecto de que trataremos mais adiante.

Ainda em seu testamento espiritual, o Fundador deixa instruções de como o Instituto deve portar-se em relação a outras congregações dedicadas à educação, especialmente à Sociedade de Maria, inspiradores da atuação dos Irmãos Maristas. Em seu texto o Pe. ressalta, primeiramente, que as duas Instituições partilham os mesmos interesses e têm a mesma origem, a Sagrada Família. Solicita que os Irmãos se coloquem à disposição para ajudá-los em sua Missão e zelem por um relacionamento cordial, colaborativo e fraterno. Recomenda: “Assumam os próprios interesses e voem prazerosamente em sua ajuda, sempre que lho pedirem”. E detalha:

Como vossas vontades devem identificar-se com as dos Padres da Sociedade de Maria na vontade de um Superior único e geral, desejo que vossos corações e vossos sentimentos também se identifiquem sempre em Jesus e Maria. Os interesses deles sejam os vossos; vosso prazer seja ajudá-los pressurosamente todas as vezes que a isso fordes solicitados. Um mesmo espírito, um mesmo amor vos ligue a eles como ramos a um mesmo tronco e como os filhos da mesma família a uma boa mãe, Maria. O Superior Geral dos Padres, na qualidade de Superior dos Irmãos, deve ser o centro de união de uns e de outros. Como só tenho motivos para ufanar-me da inteira docilidade dos Irmãos de Maria, desejo e espero que o Superior Geral encontre sempre a mesma docilidade da parte deles. Seu espírito é o meu e sua vontade é a minha. Encaro essa concordância perfeita e inteira docilidade como a base e o sustentáculo da Sociedade dos Irmãos de Maria. (Furet, 1989: 223)

Em outro momento de sua biografia, o Fundador refere-se à postura da congregação diante das pressões causadas diretamente pela concorrência. Desejava que fossem perseverantes e resilientes. Recomendava, ao serem desafiados com modismos e promessas sedutoras, que permanecessem firmes em seus propósitos, em suas escolhas e seus métodos. Assim aconselhava:

Nestas circunstâncias, evitem imitar seus competidores, dizia. Deixem que eles façam estardalhaço, inventem toda espécie de meios e promessas para aliciar as crianças. Quanto a vocês, mais do que nunca, apeguem-se à Regra e ao seu método de ensino. Não modifiquem nada em sua maneira de fazer. Limitem-se a redobrar de zelo e dedicação na formação das crianças à piedade e para fazê-las progredir nos pontos essenciais da introdução primária.

(Furet, 1989: 512)

Dessa forma, o Fundador acreditava que as escolas permaneceriam firmes e consolidadas. Em sua época, talvez essa tenha sido de fato uma boa escolha, dada a prosperidade que a congregação atingiu. Todavia, na atualidade, tal postura poderia vir a colocar a Rede em risco. A escolha de não mudar nada poderia ser condenatória em tempos em que as inovações e as mudanças têm uma dinâmica muito mais agressiva, colocando em risco posturas mais tradicionais e resistentes a mudanças. Eis um dos grandes desafios de Redes Confessionais que, em geral, devido à sua longevidade, carregam a raiz da resistência e da resiliência tão favoráveis em outras épocas e tão perigosas na atualidade e novos contextos.

3.2 – O Alcance da Missão – Internacionalização

Um aspecto comum a missões religiosas é ter como premissa alcançar os lugares mais distantes na disseminação de seus valores, tornando realidade a missão, concretizando e dando sentido a sua existência. No caso de missões religiosas cristãs, é princípio básico “tornar Jesus Cristo conhecido e amado e levar a boa nova a todos que puderem alcançar”. Esse princípio é respaldado em várias passagens da Bíblia, documento sagrado dos cristãos, a citar: “Anunciem a sua glória entre nações, seus feitos maravilhosos entre os povos!” (Salmo 96.3) e “Todos os dias, no templo e de casa em casa, não deixavam de ensinar e proclamar

que Jesus é o Cristo” (Atos 5.42). Nesse contexto, a internacionalização torna-se praticamente uma consequência da Missão. Por esse motivo, é comum que a maioria das grandes congregações religiosas atuem em diversos países. Além de ser uma das premissas da Missão, os contextos políticos e sociais também foram, ao longo do tempo, responsáveis pela internacionalização de algumas congregações, a exemplo do que aconteceu com o Instituto Marista.

O final do século XIX marcou o início da expansão do Instituto para fora dos limites da França, país onde havia sido fundado em 1817. O processo de internacionalização transcorria de maneira natural, seguindo o preceito estabelecido por Marcelino Champagnat de que “todas as dioceses do mundo estão em nossos planos”. Houve um momento, contudo, em que, em meio à maior crise de sua história, o Instituto, paradoxalmente, experimentou um extraordinário impulso para o seu crescimento internacional.

Em 1886, o Estado francês começou a aprofundar o processo de laicização das escolas propugnado pela República, decretando que os religiosos educadores deveriam abandonar as escolas que haviam assumido no país. A implantação completa da medida levou alguns anos. Para o Instituto dos Irmãos Maristas, o resultado foi dramático, culminando, em 1903, com a expulsão dos Irmãos da França e o confisco de todos os bens da congregação.

Por ocasião dessa catástrofe, o Instituto possuía na França mais de 600 escolas, além da Casa Generalícia, casas provinciais, casas de formação e internatos. Felizmente, já estava em 24 países, com mais de 200 escolas e cerca de 1.500 Irmãos.

Sob a liderança do Irmão Teofânio Durand, então Superior Geral, o Instituto se espalhou com maior intensidade pelo mundo. A internacionalização do Instituto recebeu grande influxo com a presença dos Irmãos que foram obrigados a deixar a França. Todas as casas existentes nos países limítrofes com a França – especialmente na Espanha, onde havia 35 casas – receberam Irmãos. A administração central transferiu-se para a Itália, instalando-se em uma casa em Grugliasco, perto de Turim.

A Presença do Instituto Marista nos Cinco Continentes

Com presença em 82 países, a Rede Marista mantém escolas, universidades, unidades sociais, centros de evangelização, editoras, veículos de comunicação e hospitais. São aproximadamente 3.500 Irmãos, dividindo tarefas com mais de 70 mil Leigos.

O documento *Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo* (2000) é rico em reflexões sobre os desafios representados por uma sociedade pluralista, pela interdependência mundial e pelas novas tecnologias. Diz o documento: “Essas mudanças abrem outros horizontes e, apesar das ambiguidades que podem encerrar, oferecem-nos inauditas possibilidades”.

O documento ressalta a diversidade do foco da Missão Marista,- crianças e jovens do mundo todo, em seus diferentes contextos, e ainda, como isso deve inspirar a presença Marista no mundo contemporâneo:

Os diversos contextos culturais e as variadas circunstâncias criam as suas próprias possibilidades e desafios à nossa Missão evangelizadora. Conscientes de tal pluralidade, desenvolvemos abordagens que consideram a disponibilidade e as necessidades particulares daqueles a quem somos enviados.

(Ibidem)

E avança:

As circunstâncias e características dos Colégios Maristas espalhados pelo mundo variam muito, dependendo do contexto social, cultural, político e dos distintos dispositivos legais. Podem estar localizados em zona rural ou urbana. Incluem os diversos níveis de educação: infantil, básica, superior, e a formação docente. Funcionam em regime de externato e de internato. Tanto podem pertencer integralmente ao Instituto como ser dirigidas por Províncias, em convênio com a diocese, a paróquia ou o poder público”.

(Ibidem)

As Instituições escolares Maristas, anota o documento, expressam o sentido de parceria na Missão, na medida em que constituem uma única comunidade educativa. Desse modo, professores, funcionários e pais exercem papéis complementares, apoiando-se mutuamente. Juntos, buscam desenvolver um padrão de relacionamento que reflita o Evangelho e os ideais Maristas. Ao mesmo

tempo, as escolas adaptam o currículo, onde seja possível, para melhor atender às aptidões dos educandos e responder às realidades sociais sempre em mudança.

Ações especiais são dirigidas àqueles jovens que desejam aprofundar a sua fé e o sentido de pertença à Igreja, estabelecendo centros destinados a essa pastoral:

Adaptamos a nossa ação apostólica à idade, características e circunstâncias de cada grupo, em particular com aqueles com os quais trabalhamos: por exemplo, aqueles que ainda frequentam a escola, grupos paroquiais, jovens de zona rural ou urbana, jovens trabalhadores e estudantes universitários, jovens com forte vínculo e aqueles com pouca ou nenhuma ligação com a Igreja, jovens com recursos financeiros ou deles desprovidos.¹²⁵

Descendo a detalhes na reflexão sobre a necessidade missionária de ir aonde crianças e jovens estão, de buscar toda forma de participar de suas vidas e de seu mundo, o documento explicita:

Os serviços que oferecemos incluem, por exemplo, casas para 'meninos e meninas de rua'; abrigos para menores e órfãos; centros para crianças e jovens submetidos a situações familiares problemáticas; centros de apoio a famílias desagregadas; projetos para deficientes, grupos étnicos minoritários, imigrantes e refugiados; centros de reabilitação e programas para jovens dependentes de drogas ou aidéticos; e programas de auxílio a jovens encarcerados, ex-presidiários ou com problemas com a lei.¹²⁶

O Instituto dos Irmãos Maristas sempre procurou adaptar-se a épocas e países onde atua, acompanhando as mudanças significativas que ocorrem nas sociedades e nos vários campos de disseminação de sua missão educativa. Na apresentação do documento, o Irmão Benito Arbués fala do impacto das mudanças culturais sobre educação, afetando as pessoas em todas as suas dimensões. E defende uma escola baseada na parceria entre Irmãos e leigos:

A mudança de mentalidade de estruturas, levando-nos da 'escola dos Irmãos' para a 'escola Marista', incluindo aqui Irmãos e leigos, caracteriza uma escola baseada na 'parceria na Missão', na qual Irmãos e educadores leigos são indistintamente chamados a assumir responsabilidades de animação e/ou administração.¹²⁷

¹²⁵ Missão Educativa Marista, art. 180, p.70.

¹²⁶ Missão Educativa Marista, art. 196, p.74.

¹²⁷ Ibidem, p. 10.

É importante lembrar que uma das características marcantes da presença Marista no mundo contemporâneo é a valorização da participação de leigos e leigas no cumprimento da Missão. São homens e mulheres que se identificam com o carisma Marista e atuam nas estruturas do Instituto ou reúnem-se em fraternidades.

Um momento histórico desse movimento ocorreu durante a realização do XIX Capítulo Geral, realizado em Roma em 1993, quando, pela primeira vez, houve a participação de leigos. Eles atuaram tanto na assembleia quanto nas comissões especiais, partilhando suas ideias com os capitulares sobre as relações entre Irmãos e leigos, no que concerne à espiritualidade e ao apostolado.

Leigos participaram também do XXII Capítulo Geral, realizado na Colômbia em setembro de 2017. Na Mensagem final, aponta-se que nesse Capítulo, o primeiro celebrado fora da Europa,

vivemos a riqueza de uma comunidade muito diversificada, tanto por sua composição como pela procedência geográfica: Irmãos e leigos Maristas, representantes de todos os continentes e de todas as Províncias e Distritos. Uma profunda experiência de comunidade internacional que nos sentimos chamados a continuar construindo.¹²⁸

A Mensagem fala em “família global”:

Queridas irmãs e Irmãos: para a vitalidade e viabilidade da missão e vida Maristas hoje, somos chamados a ser uma família global. A interdependência, mais que o isolamento ou a independência, deve ser a nova normalidade para nós. Seremos testemunhas de unidade e esperança.¹²⁹

Um documento preparatório para esse Capítulo convida para a inserção no mundo em horizonte bem amplo:

As realidades das crianças e jovens, os conflitos culturais e religiosos, as mudanças na Igreja e no Instituto, tudo isso demanda abertura ao Espírito e convida os Maristas de Champagnat a ter um horizonte internacional em seus corações e mentes, assim como a projetar a missão Marista de forma que gere mais vida para o mundo.¹³⁰

¹²⁸ (Mensagem do XXII Capítulo Geral, Colômbia, 2017).

¹²⁹ (Ibidem)

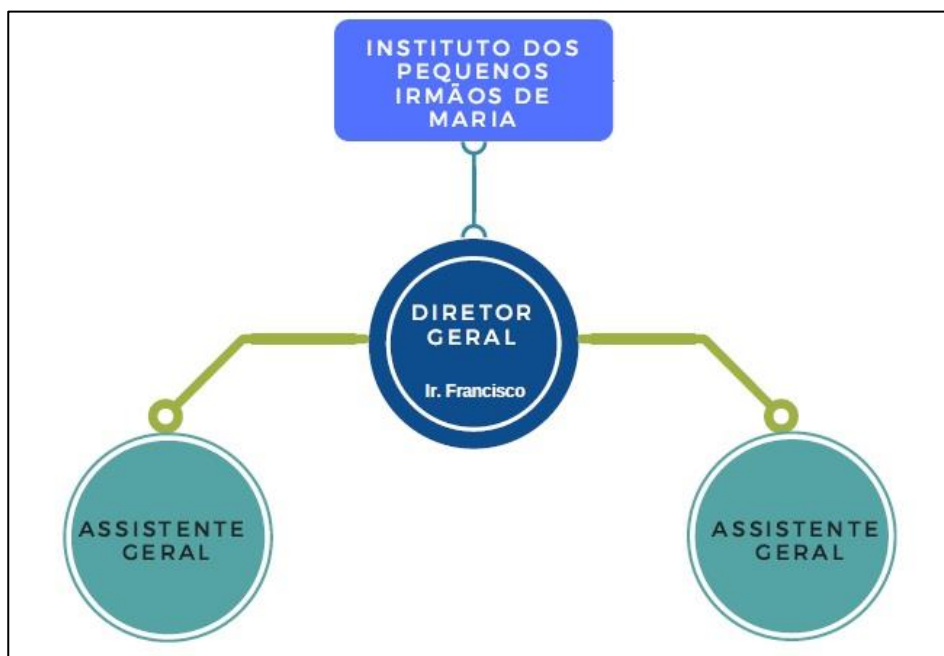
¹³⁰ (Ser Marista Leigo – Orientações para acompanhar processos vocacionais e propor itinerários formativos, Secretariado dos Leigos, fevereiro de 2017).

A Mensagem do XXII Capítulo propõe, finalmente, uma série de medidas para o completo incremento da presença em um mundo diversificado. O documento sugere:

Avaliar e ajustar nossa missão de evangelização no contexto das realidades emergentes; Colaborar com outras religiões ou confissões cristãs, e também com Instituições eclesiais e civis, para dar resposta inclusiva e integrada aos gritos das crianças e jovens de hoje; Identificar aqueles que são excluídos ou deslocados (migrantes, refugiados...), fazer-nos presentes entre eles e apostar decididamente por defender sua dignidade e buscar sua inclusão; Implementar de maneira decidida e proativa políticas de proteção da infância contra todo tipo de abuso, em coerência com os acordos internacionais que defendem os direitos das crianças e jovens; Criar uma consciência ecológica integral em todas nossas comunidades e nas diferentes áreas da missão, e desenvolver políticas em todos os níveis do Instituto que fortaleçam nosso compromisso com o cuidado de nossa casa comum.¹³¹

3.3 – Modelo Organizacional do Instituto Marista

Como dissemos anteriormente, em 1839 aconteceu o I Capítulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria, que elegeu o Irmão Francisco como Diretor Geral e dois Assistentes Gerais: os Irmãos Luís Maria e João Batista.



2 – Modelo Organizacional do Instituto Marista (1839) – autoria própria

¹³¹ (Mensagem do XXII Capítulo Geral, Colômbia, 2017).

A separação definitiva entre padres e Irmãos só aconteceria oficialmente no II Capítulo Geral, que constou de três sessões de um mês cada em 1852, 1853 e 1854. O Irmão Francisco recebeu o título de Superior Geral, em substituição ao de Diretor Geral e foi eleito mais um assistente. A cúpula dirigente ficou constituída, então, de quatro pessoas: Irmão Francisco, Superior Geral; Irmão Luís Maria, Vigário Geral; Irmão João Batista, Assistente Geral; e Irmão Pascal, Assistente Geral.

Em termos de aprimoramento da administração, o II Capítulo Geral foi também bastante significativo pela aprovação de três importantes documentos oficiais do Instituto:

- As Regras Comuns: Atualização das diretrizes deixadas pelo fundador;
- O Guia das Escolas: Um alentado manual pedagógico;
- As Regras de Governo e Constituições: Detalhada nomeação de cargos e papéis em todas as instâncias da administração.

Abaixo do Superior Geral e seus Assistentes, fixados na Casa Mãe, vinham as Províncias. Cada uma delas podia ter um noviciado, com diretor e auxiliar. O Instituto poderia fundar casas nos lugares que oferecessem recursos necessários para manter os Irmãos, com acomodações de moradia e salas de aula.

Foi instituída também a figura do Irmão Visitador, cujo número dependia das necessidades. Cabia a ele visitar regularmente as casas do Instituto para observar o cumprimento das normas prescritas nas Regras de Governo. Havia ainda o cargo de Procurador Geral, encarregado de gerenciar os negócios temporais, como administrar as finanças e cuidar da contabilidade. E também um Secretário Geral, para referendar os documentos oficiais.

Para decisões colegiadas, havia conselhos em três níveis: Conselho do Superior Geral, Grande Conselho e Conselhos locais. Esse modelo permaneceu inalterado até 1903, quando o X Capítulo Geral promoveu mudanças com novas

Constituições. O Capítulo alterou a denominação do Procurador Geral criando o cargo de Ecônomo Geral.

Com a expulsão dos Irmãos Maristas da França, o Instituto transferiu a sede para Grugliasco, Itália, e adotou uma gestão descentralizada. Até então com presença unicamente na França, a centralização era condição natural. Com a expansão internacional, criaram-se os cargos de Provincial e Vice Provincial para a gestão nas diversas localidades onde atuavam.

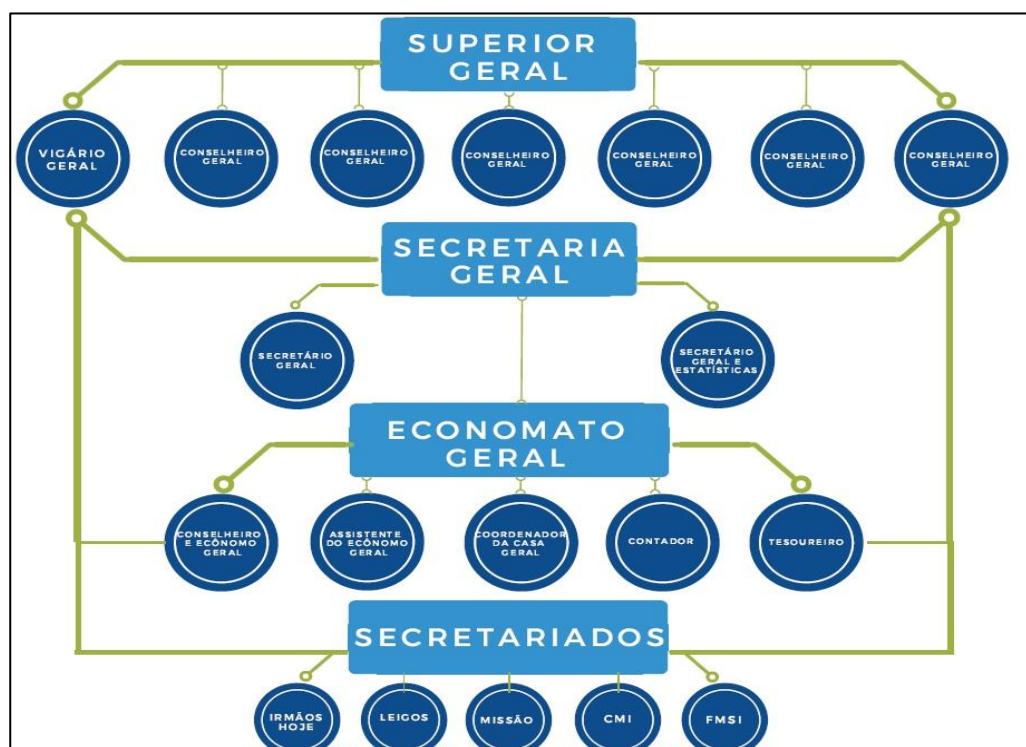
Ao longo da história de dois séculos de existência, o modelo organizacional do Instituto manteve a base original, porém, várias mudanças foram efetuadas em resposta à expansão não apenas territorial, mas da ampliação da missão em frentes de defesa de direitos e defesa da vida de crianças e jovens, nas diversas modalidades de situações de risco, e nos mais diversos contextos sociais, o que tornou a estrutura bem mais robusta, conforme veremos a seguir.

Atualmente, o Governo Geral, com mandato estabelecido por 8 anos, é composto pelo Irmão Superior Geral, sucessor do Fundador, o Vigário Geral, o mais próximo colaborador do Irmão Superior Geral que o substitui em sua ausência e quando, total ou parcialmente, estiver impedido de exercer seu encargo e pelo Conselho Geral, formado pelo Irmão Vigário Geral e pelos Irmãos chamados Conselheiros Gerais (seis), que vivem na comunidade com o Irmão Superior Geral.

A nova estrutura conta também com um Irmão Ecônomo Geral, um Ir. Secretário Geral, um Ir. Diretor de Missão, área responsável pela educação formal, educação não formal, as obras sociais ou de inserção e os projetos de evangelização. Cada uma dessas funções conta com estruturas e pessoas dedicadas (Irmãos e leigos) para garantir a gestão do Governo Geral do Instituto.

Apesar da nova estrutura, o modelo de gestão e liderança do Instituto tem mantido as principais marcas de origem. No *site* oficial, por exemplo, nota-se o empenho da Instituição em se declarar fiel às diretrizes do Fundador: “Marcelino nos deixou uma herança. Não basta conservá-la. É preciso atualizá-la e refundar

continuamente o Instituto para dar resposta aos problemas de hoje a partir da óptica de Champagnat”.¹³²



3 – Modelo Organizacional do Instituto Marista (atual) – autoria própria.

Além da vida e obra do Fundador, a Instituição declara a sua identidade confessional e define os seus integrantes como Irmãos “consagrados a Deus, que seguem Jesus do jeito de Maria, que vivem em comunidade e que se dedicam especialmente à educação das crianças e dos jovens, e com mais carinho aos mais carentes”, professando a fé e a espiritualidade apostólica em “Amar a Deus e empenhar-se em torná-lo conhecido e amado: essa deve ser a vida de um Irmão”, tendo como lema: “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus”.

Ainda neste espaço, a Instituição faz um apelo ao engajamento de novos consagrados e consagradas, leigos e leigas, para o cumprimento da missão e afirma o seu comprometimento com os clamores da atualidade: a escola foi nossa opção historicamente majoritária, mas hoje nos abrimos a novos problemas: as crianças da rua, a dependência de drogas, a pobreza profunda... Para atender a

¹³² Site Oficial do Instituto – Disponível em: <http://www.champagnat.org/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

tantas situações difíceis, precisamos de Irmãos e irmãs, homens e mulheres, religiosos e leigos.

Os documentos que regem a Instituição também passaram por atualizações e ampliações. As Constituições foram alteradas, por exemplo, para adaptar-se às novas versões do Código de Direito Canônico e ao Concílio Vaticano II, e novos documentos oficiais foram agregados:

- Constituições e Estatutos (1986 com atualizações: 1993, 2001 e 2009)
- Movimento Champagnat da Família Marista (1991)
- Guia de Formação para Irmãos (1993) - Conferências Gerais
- Missão Educativa Marista (1998)
- Uso Evangélico dos Bens no Instituto (2004)
- Água da Rocha – Espiritualidade Marista (2007)
- Em torno da mesma mesa – A vocação de Leigos (2009)
- A Missão Marista na Educação Superior (2010)
- Evangelizadores entre jovens (2011)
- Novos Modelos de Animação, Governo e Gestão (2015)

Cabe destacar o documento Novos Modelos de Animação, Governo e Gestão. Trata-se de um projeto robusto e bastante ousado, promovido para assegurar a perenidade da Instituição e dar uma resposta ao que foi citado na introdução desse trabalho como: apelos, pressões e contradições da modernidade, assim justificado no documento:

A reflexão e a construção de novos paradigmas de animação, governança e gestão faz parte da vida do Instituto e nos anos recentes, dadas as grandes transformações do mundo, da Igreja e do próprio Instituto, assumiu uma conotação maior.¹³³

Nota-se na iniciativa e em toda as etapas da estratégia – do planejamento à execução do projeto – a tradição de movimentos inovadores frente aos desafios do seu tempo, já constatados na história do Instituto e, ao mesmo tempo, propostas de rupturas com modelos que perduram desde a sua origem, para garantir a perenidade da Instituição, aspectos que detalharemos a seguir. Por que o estudo

¹³³ Projeto: Novos Modelos de Animação, Governança e Gestão, p.8.

de tal documento é relevante para este trabalho? Porque, quando se trata de Rede de Educação Confessional, as diretrizes definidas no Governo Geral da Instituição, naturalmente, reverberam nas unidades administrativas locais e, conseqüentemente, nas unidades escolares. Esse estudo será também insumo para a análise dos dados recolhidos nos dois Colégios (Portugal e Brasil). Dessa forma, poderemos constatar até que ponto a proposta do Novo Modelo de Governança e Gestão é percebida nas escolas.

O documento surge para atender ao apelo do XXI Capítulo Geral, “Com Maria, ide depressa para uma nova terra”, para fomentar, em todos os níveis, estruturas de animação, coordenação e governo que impulsionem a vitalidade do Instituto e de sua missão. Tem como finalidade

Garantir o desenvolvimento e a sustentabilidade da vida e da missão Maristas, propondo e desenvolvendo princípios, diretrizes e possíveis modelos de Governança, de Animação e Gestão para a Administração Geral e das Unidades Administrativas.¹³⁴

O projeto abrange as quatro dimensões da Instituição:

- ✓ Evangelização¹³⁵ (presença entre as crianças e os jovens);
- ✓ Corresponsabilidade (Irmãos e leigos);
- ✓ Internacionalidade (atuação global);
- ✓ Animação, Governança e Gestão (Unidades Administrativas e Administração Geral).¹³⁶

Busca responder às seguintes perguntas:

- ✓ Como o Instituto Marista quer ser percebido no mundo e nas comunidades locais?
- ✓ Onde a nossa presença é mais urgente para as crianças e os jovens?
- ✓ Qual o lugar e o papel dos leigos no Instituto e da contribuição específica dos Irmãos na missão?

¹³⁴ Projeto: Novos Modelos de Animação, Governança e Gestão, p. 11.

¹³⁵ A Evangelização aqui contempla a dimensão da educação.

¹³⁶ Projeto: Novos Modelos de Animação, Governança e Gestão, p. 11.

- ✓ Quais são os vetores de expansão das frentes apostólicas do Instituto Marista?
- ✓ Quais são os principais desafios em longo prazo que devem ser superados pelo Instituto?
- ✓ Que tipo de modelo pode contribuir para maior participação e corresponsabilidade entre Unidade Administrativa e Administração Geral?¹³⁷

Para responder a tais questionamentos, foi adotado o modelo de construção coletiva e compartilhada, conforme prática da Instituição. Foi instituída uma comissão internacional com representantes de todas as unidades administrativas do mundo para investigar a situação atual em todas as frentes de atuação e a situação futura. A gestão executiva do projeto ficou a cabo de uma consultoria especializada, com atuação global em 38 países, presente em todos os continentes e com vasta experiência em serviços de educação, instituições religiosas e grandes programas de transformação corporativa. O que denota o nível de profissionalização da Instituição que, na atualidade, busca avançar para além de sua capacidade interna de reflexão e solução.

O projeto contemplou: um plano de princípios e modelos alternativos, um mapa para desenvolver princípios e modelos, um plano de gestão de mudança e um cronograma contemplando as seguintes etapas: Comunicação, planejamento do projeto e implantação, alinhamento estratégico e resultados esperados, diagnóstico do contexto atual, desenvolvimento de modelos alternativos, discussão e aprovação, elaboração de um mapa das etapas de desenvolvimento dos novos modelos e implementação¹³⁸, fase atual.

Após a etapa inicial da investigação, o documento apresenta um diagnóstico detalhado do perfil da Instituição, do qual destacamos três pontos:

- A organização do Instituto Marista inclui as dimensões típicas de uma organização familiar. Um modelo que tem evoluído através do seu tempo de

¹³⁷ Projeto: Novos Modelos de Animação, Governança e Gestão, p. 11.

¹³⁸ Projeto: Novos Modelos de Animação, Governança e Gestão, p. 12.

existência. Uma organização familiar é uma organização na qual a tomada de decisão está fortemente influenciada pelas diferentes gerações da própria família. Em muitos casos, a família mantém a propriedade da empresa e toma as decisões chave enquanto a gestão é delegada a alguém nomeado pela família e que tem competências adequadas. Hoje em dia, algumas das maiores empresas mundiais são empresas familiares.

- O Mundo Marista é um mundo complexo que requer um conjunto diversificado de enfoques e de competências adequadas, replicadas coerentemente a todos os níveis do Instituto para garantir uma organização global muito bem conectada.
- O modelo de gestão deve considerar a Missão como o centro de animação, conectando em Redes: Evangelização, Educação e a área Social e de Defesa.

As diretrizes do plano de ação abrangem todas as dimensões citadas anteriormente. Destacaremos alguns temas considerados relevantes para este estudo:

Sobre a formação de Irmãos e leigos:

- ✓ Implementar desenvolvimento de competências;
- ✓ Elaborar mapas de competências para as diversas funções.
- ✓ Promover a formação Marista (valores humanos e cristãos) para funções chaves.
- ✓ Desenvolver um plano de formação de docentes na pedagogia específica Marista.
- ✓ Melhorar a competência em todos os níveis.
- ✓ Implementar programas de formação de liderança.

Sobre a Gestão e Liderança:

- ✓ O modelo de gestão deve fortalecer a atitude Marista e dar visibilidade aos valores.

- ✓ Colocar pessoas adequadas em todos os níveis do projeto para acompanhar e sustentar a mudança.
- ✓ Deve-se melhorar a comunicação horizontal.
- ✓ Desenhar modelos concretos de gestão para as Províncias para fazerem frente aos desafios da Missão na atualidade e a sustentabilidade vocacional.
- ✓ Estabelecer a corresponsabilidade na missão global por meio de uma liderança carismática, para manter e aumentar o comprometimento das pessoas e o desenvolvimento de sua vida na Missão Marista.

Sobre o modelo organizacional e interrelações:

- ✓ Falta clareza sobre quem faz o quê e em que nível e com que nível de autonomia de gestão nas Províncias.
- ✓ A governança horizontal está limitada em seu alcance, na profundidade em seu modelo de compartilhamento de atividades.
- ✓ A cooperação interprovincial ainda é limitada.

Sobre as Relações Institucionais:

- ✓ Ampliar e fortalecer a conexão com a sociedade e a Igreja, pensando globalmente.
- ✓ Deve-se fortalecer a relação com outras Instituições, com as igrejas, os governos, as escolas católicas, associações e outros ramos da missão Marista e promover novos modelos de colaboração com a Igreja e outras congregações.
- ✓ Desenhar modelos concretos de gestão para as Províncias para fazerem frente aos desafios da Missão na atualidade e a sustentabilidade vocacional.

Sobre a Internacionalização:

- ✓ Desenvolver uma mentalidade global.

- ✓ Atuar como um só corpo para fortalecer a identidade internacional, competência intercultural, interdependência e cooperação, com grande mobilidade e agilidade.
- ✓ Converter os corações e mentes para que sejam internacionais em sua visão e através de processos “inter” (internacional – intercultural – intercongregacional – intereclesial) para consolidar a Missão Marista em novas terras.
- ✓ Interculturalidade: Reconhecer que somos diferentes e complementares, aprendendo uns com os outros.
- ✓ Internacionalização: Reconhecer-se como um instituto internacional que atua como um corpo global em todas as dimensões da vida e Missão Marista.
- ✓ Promover um sentimento de corresponsabilidade com o futuro da congregação a nível global (não apenas na Província).
- ✓ Fomentar a cooperação internacional e prática de partilha de recursos humanos.

Sobre Inovação e Tecnologia:

- ✓ Criatividade e inovação nas propostas e nos recursos para responder aos chamados e desafios das crianças e jovens de hoje.
- ✓ Implementar os recursos tecnológicos para facilitar o apoio e colaboração entre o Mundo Marista.
- ✓ Promover novas tecnologias aplicadas à Missão, tanto educação como trabalho social (por exemplo, evangelização, escolas sem papéis, programas e conteúdos online...).

Sobre a Presença e Atuação dos Leigos:

- ✓ Nova Visão: Irmãos e leigos, místicos e profetas em comunhão, com significativa presença evangelizadora entre crianças e jovens carentes.
- ✓ Implementar programas de formação conjunta (Irmãos e leigos).

- ✓ Fortalecer a relação Irmãos e leigos, baseada na comunicação e na busca conjunta de uma maior vitalidade do carisma Marista.

Sobre a atuação em Rede nas Grandes Regiões (Arco Norte, América Sul, Europa, África, Ásia e Pacífico)

- ✓ O trabalho em Rede é escasso. É necessário profissionalizar a mobilidade global (Irmãos e Leigos).
- ✓ Promover a formação de Redes Internas que abarquem: escolas, universidades, centro sociais, editoras e etc. Temas chave: coordenação regional da pedagogia e da defesa dos direitos das crianças e jovens e Redes de pessoas (ex-alunos, laicos, pastoral juvenis, escolas...).
- ✓ Estabelecer novas formas de conexão com as pessoas - crianças, famílias, professores, colaboradores, alunos - em Redes sociais, por exemplo.
- ✓ Considerar que há barreiras linguísticas e culturais.
- ✓ Potencializar as oportunidades de serviços compartilhados.
- ✓ A nova estrutura proposta coincidirá com a da Administração Geral (Provincial, Vice, Conselho Geral e Conselho de Missão).
- ✓ Modelo Organizacional Regional – um processo evolutivo.
- ✓ Organização baseada em tipos de Missão: dimensão equilibrada que evite a dependência local.
- ✓ Potenciar oportunidade de Rede que podem explorar, por exemplo, a Educação (Redes e centros educativos Maristas primárias, secundárias, Rede de Universidades...).
- ✓ Estrutura aberta a outras congregações religiosas com serviços e Missão similar.

O documento apresenta grande ênfase na formação de Irmãos e leigos, principalmente com foco na gestão e liderança. Tal recomendação remonta às origens do Instituto, posto que este era um ponto primordial para o Fundador, ao qual se ateu durante todo o tempo em que esteve à frente da obra. O dado novo é a presença e participação ativa dos leigos, não considerados em sua época.

Nota-se também nas diretrizes que os novos modelos buscam fomentar o entendimento do conceito de Rede em todas as dimensões de atuação do Instituto. Busca-se uma integração e inter-relação maior nos níveis horizontais e verticais de relações.

Há diretrizes muito claras para a mudança de visão limitada à área de atuação de cada unidade administrativa, expandindo o olhar para as grandes Regiões. Todavia, a expressão “modelo em Rede, um processo evolutivo” parece anunciar a tendência a uma atuação global, tema do XXII Capítulo, realizado em 2017, cujo tema foi “Caminhemos como família global”.

O projeto continua em implantação, tendo algumas frentes mais adiantadas e outras em estágio bastante inicial. Trata-se de um movimento muito complexo para uma organização eclesialística bicentenária. Há que se equacionar os desafios da tradição, inovação e sustentabilidade, grandes desafios, conforme já abordado neste trabalho.

Atualmente, o modelo de governança do Instituto está dividido em Províncias e Distritos. Cada Província, ou Distrito, é governada por um Irmão Provincial e seu Conselho, sob a autoridade do Governo Geral, constituído pelo Irmão Superior Geral e seu Conselho. Existem 27 Províncias no mundo, com presença nos cinco continentes. No estudo de caso, nos ateremos a detalhar o modelo organizacional e de liderança das duas Províncias foco desta investigação, a Província Marista de Compostela - Portugal, e a Província Marista Centro Sul - Brasil.

Concluimos aqui o estudo da história do Instituto dos Irmãos Maristas e do surgimento da Rede de Marista de Colégios, partindo agora para o aprofundamento da sua atuação em Portugal e no Brasil, por meio do estudo de caso.

CAPÍTULO III – ESTUDO DE CASO

1 – CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO

Conforme definido na opção metodológica, o Universo desta investigação compreende a Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil. Desta forma, nos deteremos a apresentar primeiramente a caracterização deste Universo.

Antes de adentrarmos no conhecimento da configuração da presença dos Maristas em Portugal e no Brasil, apresentaremos alguns dados quantitativos dos dois países, que julgamos pertinentes a este estudo.

ITEM	PORTUGAL	BRASIL
População	10.300.300 fonte ¹³⁹	209.045.902 fonte ¹⁴⁰
Religiões Predominantes	Católicos: 88,32 Sem religião/Ateu: 7,46 Protestantes: 1,98% Judeus: 0,4% fonte ¹⁴¹	Católicos: 64,6% Protestantes: 22,2% Sem religião/Ateu: 8,32% Espíritas: 2% fonte ¹⁴²
População Estudantil	1.585.571 fonte ¹⁴³	48.817.479 fonte ¹⁴⁴
Alunos Escola Pública	928.541 fonte ¹⁴⁵	39.834.378 fonte ¹⁴⁶
Alunos Escola Privada	128.918 fonte ¹⁴⁷	8.983.10 fonte ¹⁴⁸

¹³⁹ Fonte: Por data – Base de dados Portugal Contemporâneo (2017). Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁴⁰ Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (projeção 2018).

¹⁴¹ Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Portugal. https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006396&contexto=bd&selTab=tab2

¹⁴² Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (2010). Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espiritas-sem-religiao&view=noticia>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁴³ Fonte: Instituto Nacional de Estatística de Portugal. (2013). Disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009535&contexto=bd&selTab=tab2. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁴⁴ Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019

¹⁴⁵ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁴⁶ Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁴⁷ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁴⁸ Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

Total de Escolas	9.348 fonte ¹⁴⁹	186.000 fonte ¹⁵⁰
Escolas Públicas	6.575 fonte ¹⁵¹	146.000 fonte ¹⁵²
Escolas Particulares	2.773 fonte ¹⁵³	40.000 fonte ¹⁵⁴
Escolas Confessionais	144 fonte ¹⁵⁵	2.000 fonte ¹⁵⁶

Ressaltamos ainda que há diferenças no modelo do Sistema Educacional dos dois países. De acordo com o Ministério da Educação de Portugal¹⁵⁷, o Sistema Educacional Português está organizado em três níveis, antes do acesso ao Ensino Superior, sendo:

- Educação Pré-Escolar:
 - de 3 a 5 anos
- Ensino Básico:
 - 1º ciclo: 6 a 9 anos;
 - 2º ciclo: 10 a 11 anos;
 - 3º ciclo: 12 a 14 anos
- Ensino Secundário
 - de 15 aos 17 anos
- Ensino Superior direcionado aos alunos que completaram o Ensino Secundário.

¹⁴⁹ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵⁰ Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵¹ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵² Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵³ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵⁴ Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵⁵ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

¹⁵⁶ Fonte: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. Disponível em: <http://anec.org.br/>. Acesso em: 28/02/2019.

¹⁵⁷ Ministério da Educação (Portugal). Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). Acesso em: 14 de janeiro de 2019

No Brasil, de acordo com o Ministério da Educação¹⁵⁸, a Formação Básica é compreendida por três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, antes do acesso ao Ensino Superior, sendo:

- Educação Infantil
 - de 3 a 5 anos
- Ensino Fundamental I
 - de 6 a 10 anos;
- Ensino Fundamental II
 - de 11 a 14 anos
- Ensino Médio
 - de 15 a 17 anos

Embora historicamente Portugal constituiu-se antes da existência do Brasil enquanto Nação, apresentaremos, primeiramente, a caracterização dos Maristas no Brasil, posto que a Instituição inicia a sua atuação antes neste país, expandindo, posteriormente, a Missão para Portugal.

1.1 - Maristas no Brasil

No Brasil, a história do Instituto começou com a chegada do primeiro grupo de Irmãos em outubro de 1897, instalando-se em Congonhas do Campo, Minas Gerais. Hoje, o Brasil abriga cerca de 42% da ação mundial do Instituto, abrangendo colégios, universidades, unidades sociais, hospitais, editoras, entre outros equipamentos.

O Instituto está presente em 98 cidades brasileiras de 23 estados e no Distrito Federal. Existem três unidades administrativas: Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Sul-Amazônia e Província Marista Brasil Centro-Sul, esta responsável pelo Colégio Marista foco desta investigação. Elas

¹⁵⁸ Ministério da Educação (Brasil). Disponível em: <https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019.

recebem apoio administrativo por meio de Mantenedoras, estruturas jurídicas responsáveis pelo gerenciamento nas diversas frentes de atuação.

O Brasil é um bom exemplo de como a relação com o contexto pode afetar o modelo organizacional, devido às grandes diferenças geográficas, econômicas, culturais, sociais e até religiosas. Por se tratar de um país de grande extensão territorial e grande diversidade étnica e cultural, as organizações que atuam em nível nacional acabam tendo que fazer algumas adaptações para poderem contextualizar a Missão nas diversas Regiões. Esse aspecto influencia a gestão educacional, até dentro de uma mesma Província, quando ela abarcar várias Regiões.

Uma resposta aos desafios da Missão no país foi a criação da União Marista do Brasil (UMBRASIL) a associação das Províncias Maristas do Brasil. Criada em 2005 e sediada em Brasília/DF, representa o Universo Marista no país. Empreende ações e projetos comuns, que geram conectividade e possibilitam resultados otimizados e compartilhados; impulsionando uma grande sinergia entre as pessoas, incidências, projetos, serviços e produtos do Brasil Marista.¹⁵⁹

Esta instituição organiza e coordena comitês, comissões, subcomissões, fóruns e grupos de trabalho, reunindo representantes de todas as Províncias do Brasil. O modelo organizacional é bastante enxuto por tratar-se de um órgão de articulação de representatividade institucional. Conta com um secretariado executivo e coordenações e assessorias das áreas: Missão e Gestão, que dinamiza e propõe projetos no campo da Educação Básica e Superior, Solidariedade e Evangelização; e a área de Vida Consagrada e Laicato, que coordena projetos integrados para a atração, formação e animação dos Irmãos, Leigos e Leigas do Brasil Marista.

Destacam-se dois empreendimentos na área Educacional que afetam fortemente a atuação das escolas Maristas no Brasil, avançando na atuação em Rede. O Projeto Educativo Marista (2010) e as Matrizes Curriculares Maristas

¹⁵⁹ Site oficial da Umbrasil. Disponível em: <http://www.umbrasil.Org.br/> Acesso em: 19 de dezembro de 2018.

(2012). Conforme já citado, em 2009 o Instituto lança o documento *Missão Educativa Marista*, com as diretrizes gerais para a atuação educacional de todas as Províncias do Mundo Marista. Tal documento embasa e fomenta a reflexão e produção local de documentos norteadores da prática educativa Marista. Em resposta a tal proposta, o Brasil Marista, articulado pela Umbrasil, mobiliza protagonistas gestores e professores e constrói dois documentos: O Projeto Educativo Marista e as Matrizes Curriculares Maristas. Tais documentos alinham as diretrizes educacionais já existentes em cada Província, com as novas diretrizes do Instituto, e padronizaram algumas diretrizes de gestão e liderança educacional, por aproximação, deixando espaço para o tratamento das realidades locais. Essas iniciativas permitiram grande alinhamento na atuação educacional, apesar dos desafios impostos pela diversidade regional do país. A Missão educativa Marista ainda não é considerada uma Rede, dada a autonomia de cada Província, mas já contém alinhamentos e diretrizes importantes em sua caminhada.

A Província Marista Centro Sul - PMCS

Considerada a Província mais complexa em termos de modelo organizacional, em virtude da diversidade de áreas de atuação de Missão (Universidades, Escolas de Educação Básica, Hospitais, Obras Sociais e Empresas de Comunicação). Devido à natureza diversa dos negócios, atribuiu-se o nome de Grupo Marista.

A Província abrange quatro estados (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul), além da cidade de Goiânia e o Distrito Federal. Em sua comunicação oficial, a PMCS se apresenta como um Grupo que alia tradição à formação pedagógica contemporânea e afirma que a Identidade Marista é revelada a partir de um conjunto de características próprias e marcantes, com as quais o Instituto Marista, suas atividades, seus Irmãos, Leigos e Leigas, se distinguem perante seus semelhantes. Ainda sobre a Identidade do Grupo, declara que a expressão desta identidade se dá a partir dos seguintes pontos: Espiritualidade Apostólica Marista, Elementos Inculturadores, Cultura e Memória Marista, Vida Marista e Valores Maristas.

A Província reconhece e divulga a Missão Marista como “tornar Jesus Cristo conhecido e amado por meio da educação e, desta forma, aprimorar a sociedade ao formar bons cristãos e virtuosos cidadãos”. E afirma como Missão da Província: “Formar cidadãos éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito de Maria”. Os valores declarados pela Província são, primeiramente, os Valores fundantes do Instituto: Amor ao Trabalho, Espírito de Família, Simplicidade e Presença. Ela acrescenta: Espiritualidade, Interculturalidade, Sustentabilidade e Solidariedade:



4 – Valores Maristas PMCS. Site Oficial do Grupo Marista – Disponível em: <http://www.grupomarista.org.br/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

Na educação Básica, a Rede de Colégios, assim identificada, inclusive com uma logomarca específica para esta área de atuação, congrega 19 colégios e 23 unidades sociais educacionais.

Trata-se de um modelo organizacional e de gestão bastante complexo e articulado do ponto de vista administrativo, pedagógico e de missão. Conforme já citado, as diferenças na clientela, dependendo da Região do país, acaba por afetar o modelo de gestão ou vir a requerer estratégias diferenciadas locais. Além disso, o porte, a maturidade dos colégios e a concorrência local também acabam por demandar ações específicas em cada unidade.

A Região na qual a PMCS atua é a mais populosa do país, com maior concentração no Estado de São Paulo, que congrega as maiores contradições do país, em se tratando de: nível educacional, de pobreza, de violência, de acesso à educação, de exclusão social, e, ao mesmo tempo, maior concentração de riqueza. É onde se torna realidade o nível de desigualdade social que afeta fortemente o desenvolvimento do país (Coeficiente de Gini 0,515, 10º país mais desigual no mundo).¹⁶⁰ Por consequência, é a região que atrai maiores investimentos em todos os segmentos do mercado, inclusive no educacional. É, principalmente, onde os modelos educacionais economicistas oferecem vantagens e soluções imediatistas, mais associadas ao custo acessível que a qualidade de educação. Tais enfrentamentos geram grandes tensões e impõem grandes desafios para as Redes confessionais.

Para responder a tais desafios, a PMCS promoveu recentemente um redesenho organizacional. A partir dessa reestruturação, a Província implantou o modelo de Gestão de Rede Educacional. Uma das premissas da reorganização foi a aproximação da Rede de Colégios com as outras frentes de Missão da Província: as Obras Sociais, a Universidade e a Editora. Essa aproximação vem beneficiando sobremaneira a profissionalização da Rede e vice-versa.

A gestão da Rede, identificada como Diretoria Executiva da Rede de Colégios (DERC), centralizou a gestão estratégica, pedagógica e institucional, e deixou a estrutura diretiva dos colégios mais enxuta, focada na administração geral da unidade. Todas as diretrizes estratégicas, processos pedagógicos e administrativos e institucionais são definidos na DERC. A organização conta com três Diretorias: uma executiva, uma educacional e uma de negócios que cuida da parte administrativa dos colégios. A DERC está dividida em três grandes áreas: Educacional, Pastoral e Administrativa. Destaca-se a gerência dedicada a formação educacional, atrelada à Diretoria Executiva. Trata-se de uma área dedicada à formação continuada dos professores da Rede, provendo-lhes cursos em EAD com conteúdos que abrangem todas as áreas do conhecimento, gestão e liderança.

¹⁶⁰ Relatório de Desenvolvimento Humano (Nações Unidas, 2017).

Na área Educacional, acontece a gestão dos projetos e processos pedagógicos relacionados a todos os níveis da Educação Básica.

A área de Pastoral é responsável pelo projeto Comunidades, encarregado dos ideais evangelizadores, de solidariedade, de defesa de direitos, de parceria com as famílias e com a Igreja local.

Na área Administrativa, faz-se a gestão do planejamento estratégico, planejamento operacional e orçamentário, gestão de metas e da expansão da Rede.

A Direção Educacional conta com uma equipe de 4 coordenadores pedagógicos, um para cada segmento da educação. Estes, são assessorados por 24 docentes especialistas nos diversos componentes curriculares da Educação Básica. Há ainda uma coordenação dedicada a tecnologias educacionais – comprometida com a gestão de ações e inovações pedagógicas, outra dedicada à gestão dos projetos e uma dedicada à Pastoral.

Entre as grandes mudanças, a Rede Marista agrupou os colégios em 4 *clusters* distintos, cada um deles com uma diretoria dedicada a atuar nas especificidades da Região ou do porte dos colégios.

Proposta Pedagógica

A Província assume a perspectiva cristã e propõe-se a conceber a educação como “um processo emancipador, amplo, contínuo, integrado ao cotidiano, que correlaciona fé, cultura e vida”, seguindo as diretrizes do Projeto Educativo Marista e das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, conforme já apresentado. A proposta pedagógica busca assegurar a excelência pela aplicação sistemática de avaliação de desempenho de todos os níveis da gestão, dos docentes e avaliação em larga escala dos educandos.

Ainda dentro da perspectiva pedagógica, a Rede tem uma área dedicada à Internacionalização que oferece vivências internacionais em diversos níveis.

Destaca-se a integração das áreas de Pastoral e de Solidariedade com o Pedagógico. Esta proximidade já existia, porém, não de maneira integrada ao currículo. O novo modelo de gestão reforçou essa integração e fortaleceu a atuação da Missão nas três áreas. Seguindo as diretrizes do Instituto, há uma forte atuação da Juventude Marista, conduzida pela área de Pastoral.

1.2 - Maristas em Portugal

Registros históricos afirmam que os Maristas chegaram a Portugal em 1947, vindos da Província Brasil Setentrional, estabelecendo em Lisboa a 1ª Província Portuguesa. Todavia, de acordo com o relato histórico “Breve História da Província Marista Portuguesa – Província-Mãe: Província Marista do Brasil Setentrional”, elaborado pelo Ir. Alberto Ortiz (s/d), o contato dos Maristas com Portugal tem início bem antes, conforme trataremos a seguir, a partir de seu relato.

De acordo com Ortiz (s/d), há uma carta datada de 08 de outubro de 1879 pelo Ir. Luís Maria¹⁶¹, então Superior Geral do Instituto, respondendo à solicitação do Padre Provincial os Capuchinhos da Cidade do Porto, pedindo que lhe enviasse Irmãos para atuar na região. Na ocasião, o Ir. Luis Maria desculpa-se por não poder atendê-lo por falta de Irmãos disponíveis.

Portugal volta a constar no Volume VIII das Circulares, numa carta datada de 18/08/1895 pelo Ir. Gerald, dirigida ao Superior dos Lazaristas da Igreja de São Luís dos Franceses, dando o aceite ao envio de três Irmãos para a obra. Em 20/09/1895 embarcam em Bordéus, com destino a Lisboa, os Irmãos Andronic, Louis-Anastase e Louis-Savine, com a seguinte missão: assumir a vigilância dos alunos da Maitrise, escola dos Padres Lazaristas, sendo que, depois de aprenderem a Língua Portuguesa poderiam estabelecer-se por conta própria; apoiar e assumir outras funções na Igreja (ensinavam cantos e davam aulas de francês), depois passar a dar aulas de história, geografia, entre outras. Mas a missão não transcorreu conforme previsto. Correspondências datadas do mesmo

¹⁶¹ Circulares VI, p. 565.

ano, entre o Ir. Andronic (Diretor da Missão) e os seus Superiores, relatam queixas em relação à adequação das instalações dos Irmãos em Portugal, a falta de autonomia e a falta de harmonia na convivência entre os religiosos das duas Instituições. Diante dos relatos, os Superiores das duas instituições optaram pelo retorno dos Irmãos Maristas para a França, no final daquele mesmo ano. Mas, conforme afirmação do Ir. Alberto Ortiz, a Providência tem seus planos. Dois anos depois, em 25/09/1897, embarcam de Marselha para o Brasil, os Irmãos Andronic, Louis-Anastase e mais quatro Irmãos. Esses foram os fundadores da Província do Brasil Central.

Em seu relato, o Irmão Alberto Ortiz ressalta que, embora não tenham voltado a estabelecer-se em Portugal por aqueles tempos, em 21/11/1909 foi estabelecido em Tui (Espanha) o “Juvenato Português” (Juvenato Sagrado Coração de Jesus), tendo como finalidade preparar Irmãos para atuarem na Província do Brasil Setentrional. Em 1918 consta o registro do recrutamento de Irmãos Portugueses. Consta ainda, que a Província do Brasil chegou a contar com mais de uma centena de Irmãos provenientes deste Juvenato.

De acordo com o Ir. Ortiz, o sonho da implantação da presença Marista em Portugal continuava a ser acalentado pelo Instituto, em especial pelos Irmãos Portugueses que atuavam o Brasil. Em 1941, nomeado o Ir. Désiré-Alphonse para o cargo de Assistente Geral, o Brasil tinha como prioridade viabilizar a abertura de uma Escola Marista em Portugal. Assim o fez. Em 1946, viajou a Portugal para sondar o ambiente. Foi muito bem recebido pelas autoridades civis e religiosas. No mesmo ano, por ocasião do Capítulo Geral, o Ir. Assistente, o Ir. Zepherinus Deydier (Provincial do Brasil Setentrional) e os dois delegados, determinaram a fundação de uma obra em Lisboa para princípios de 1947. Assim aconteceu.

Em 28 de janeiro de 1947, partem do Recife os Irmãos Cirilo Manuel e o Ir. Gabriel para a fundação da obra Marista em Portugal, chegando em Lisboa no dia 15 de fevereiro. Em 13 de outubro do mesmo ano inauguram o Colégio Champagnat na Rua da Estrela. Em 13 de Abril de 1953 o Colégio é transferido para a Quinta do Mineiro, com o nome de Externato Marista.

Ortiz (s/d) ressalta em seu relato que a missão Marista de Portugal estendeu-se desde o seu início às Colônias Portuguesas, Moçambique - onde chegaram em 1948, e Angola, em 1945.

Em 09 de fevereiro de 1954, é enviado o último grupo de Irmãos para o Brasil, 10 juvenistas. Apenas em 1959 é criado o Distrito Autônomo de Portugal, até aquele momento, dependente da Província Brasil Norte, sendo nomeado o Ir. Joaquim Santos para o cargo de Irmão visitador (Provincial). No mesmo ano, em 07 de outubro é inaugurado o Externato Marista do Porto e em 10 de outubro de 1965 é inaugurado o Colégio Marista de Carcavelos.

A Província Marista de Compostela

Ao longo de sua existência, a obra Marista em Portugal assumiu diversas configurações com aberturas e encerramentos de algumas atividades, obras sociais e colégios, enfrentando diferentes configurações políticas, principalmente no período da ditadura portuguesa, entre 1932 a 1974, conforme já relatamos neste trabalho. Em 02 de janeiro de 2004, o Instituto Marista faz uma reestruturação de suas Províncias e a Província de Portugal passa a integrar a Província Marista de Compostela, integrando também a Província de Castilha e Leão, configuração que prevalece até os dias de hoje.

A Província Marista de Compostela, com sede na cidade de Valladolid, na Espanha, é uma Província de dimensões internacionais. Compreende Portugal e as comunidades autônomas espanholas de Astúrias, Galiza e Castela e Leão. Esta unidade administrativa é responsável pela gestão de 17 colégios e duas residências Universitárias. Estão presentes também em Honduras e em Burgos, onde mantêm centros de assistência social.

No *site* oficial da Província, a missão dos Maristas é assim apresentada: Fazer das crianças e dos jovens “bons cristãos e honrados cidadãos”, citando Champagnat e a missão dos Maristas.

A Província coloca ênfase em sua atuação na defesa da vida e dos direitos da criança, nos âmbitos de abuso físico, emocional, sexual, negligência ou exploração. O projeto Contigo, uma política institucional de proteção de menores, é amplamente divulgado na escola.

No *site* não há menção a Valores Maristas, mas a Confessionalidade da Instituição está bastante explícita em todos os níveis da comunicação, onde a espiritualidade ocupa lugar de destaque. Há um espaço chamado “Chaves Espirituais”, em que são apresentados fragmentos da obra *Ensinos Espirituais*, do Ir. João Batista, biógrafo do Fundador. O texto busca apresentar algumas chaves para entender a Espiritualidade Marista: Jejuar na Quaresma, As pequenas Virtudes e A Educação das Crianças.

Proposta Pedagógica

Um referencial pedagógico importante para os educadores da Província é o documento *Marco Metodológico*, elaborado pela equipe de renovação e modernização. Trata-se de um apanhado teórico e prático que apresenta inovações educativas. A obra está organizada em duas partes. Uma, de formação teórica, com artigos sobre diversos temas latentes: mudança e inovação, estratégias de comunicação, estimulação precoce, Modelo T-sócio cognitivo-humanista, aprendizagem cooperativa, entre outros. A parte prática fica por conta da narrativa de vivências e investigações em espaços alternativos e inovadores de aprendizagem.

Ainda na área pedagógica, há um espaço virtual para a formação de professores: “escola Champagnat”. Trata-se de uma plataforma EAD com vários cursos tanto de caráter pedagógico quanto de formação espiritual e religiosa, de acordo com o carisma e a Missão da Instituição. São conteúdos de atualização para educadores e gestores.

Destaca-se o espaço virtual “boas práticas”, destinado à postagem de práticas pedagógicas inovadoras. Os gestores afirmam que

os educadores e o sistema educativo se renovam de acordo com as novas demandas sociais, os avanços científicos, as alterações comportamentais do alunado, novos conhecimentos didáticos e metodológicos, assim como a inclusão de instrumentos potenciadores das inteligências múltiplas que dão resposta à diversidade dos alunos, do sistema educativo e da realidade social atual.

Para acompanhar toda essa dinâmica, a Província promove o movimento formação-ação para divulgar o reconhecimento de projetos de caráter inovador que impulsionem os colégios à renovação de práticas e processos e ensino-aprendizagem.¹⁶²

Um diferencial desse espaço é o protagonismo dos alunos. Todos os projetos são desenvolvidos e apresentados pelos alunos. Além disso, o espaço é aberto a Instituições não Maristas, para que outros projetos inovadores sejam partilhados, formado assim uma grande rede de partilha de conhecimento.

A assistência social também ocupa muito espaço na comunicação institucional da Província. Há *links* para grandes projetos sociais, alguns de dimensões internacionais. O maior deles é SED (Solidariedade, Educação e Desenvolvimento), uma ONG que atua há 25 anos na defesa do direito à Educação na África, América Latina e em alguns países da Ásia e Europa. Toda a comunicação do projeto respalda sua ação na coerência com a Missão Marista.

¹⁶² Site oficial da Província Marista de Compostela. Disponível em: <http://www.maristascompostela.org/pt-pt>. Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

2 – CARACTERIZAÇÃO DAS AMOSTRAS

2.1 – Colégio Marista (Brasil)

- Total de alunos: 3.038 alunos.
- Salas de aula equipadas com recursos multimídia, lousas digitais e acesso à internet.
- Laboratórios equipados e adequados para aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento: Ciências, Biologia, Química, Física e Robótica.
- Bibliotecas diferenciadas e adequadas às diferentes faixas etárias, com um significativo acervo e com espaço para estudos individuais e em grupos.
- Planetário.
- Quadras e Conjunto Poliesportivo.
- 3 Anfiteatros e 1 Salão Nobre.
- Conjunto Aquático com piscina semiolímpica e piscina infantil.
- Espaços de interação social e do brincar – pátios, parque infantil e brinquedoteca.
- 3 cantinas, cozinha e restaurante.
- Centro de Idiomas.
- Capela.

2.2 – Colégio Marista (Portugal)

- Total de alunos: 1.360 alunos.
- Lanchonete.
- Capela.
- Gabinete de Conselho de Coordenadores.
- Gabinete de Conselho de Direção.
- Gabinete de Conselho de Diretores de Turma.
- Gabinete de Conselho Pedagógico.
- Gabinete de Conselhos de Docentes da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo.
- Gabinete de Enfermagem.
- Gabinete de Psicologia.
- Papelaria.

- Recepção.
- Refeitório: cozinha e 2 salas para refeição.
- Sala de Catequese.
- Secretaria de serviços administrativos.
- Tesouraria.
- Professores: 104 professores.
- Educadores: 7 educadores infantis.
- Funcionários: 74.

3 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Uma vez definidos os instrumentos, respectivamente, entrevistas semiestruturadas para as lideranças e inquérito por questionário para os professores, adotamos o seguinte procedimento para a recolha de dados:

3.1- Entrevistas Semiestruturadas

Público: Liderança do Governo Geral do Instituto, das Províncias e dos Colégios, assim classificados:

- Liderança Nível 1
 - 1 Representante do Governo Geral do Instituto – Roma
- Liderança Nível 2
 - 1 representante da Província Marista de Compostela (Portugal)
 - 1 representante da Província Marista Centro Sul (Brasil)
- Liderança Nível 3
 - 1 diretor do Colégio Marista (Portugal)
 - 1 diretor do Colégio Marista (Brasil)
- Liderança Nível 4
 - 1 coordenador pedagógico do Colégio Marista (Portugal)
 - 1 coordenador de pastoral do Colégio Marista (Portugal)
 - 1 coordenador pedagógico do Colégio Marista (Brasil)
 - 1 coordenador de pastoral do Colégio Marista (Brasil)

Etapas de elaboração e aplicação do instrumento:

1º - Sobre o Guião de Entrevistas– (ANEXOS I e II):

- ✓ Foi elaborado um guião de entrevista buscando assegurar a captação de informações relevantes, associadas diretamente aos desafios e temas identificados na problematização da investigação. Partindo desta premissa, o guião se apresenta em 3 blocos temáticos com 5 questões cada um, totalizando 15 questões.
 - BLOCO 1 - Confessionalidade
 - Origem e Missão do Instituto
 - Princípios Pedagógicos
 - Valores
 - BLOCO 2 - Liderança
 - Modelo Organizacional
 - Modelo de Gestão
 - Instâncias e Inter-relações
 - BLOCO 3 - Relação com o Contexto
 - O Alcance da Missão (Internacionalização)
 - Desafios da Contextualização
 - Relação com a Modernidade
- ✓ Foi elaborado um quadro síntese com a estrutura (blocos) e os objetivos gerais e específicos das questões das entrevistas, conforme segue:

BLOCOS Temas/Desafios	OBJETIVOS GERAIS Histórico/Configuração	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Desenvolvimento/Práxis
I- Confessionalidade	- Origem e Missão - Princípios Pedagógicos - Valores	Como a origem, a missão e os valores se configuram na atualidade, como são traduzidos em Diretrizes Educacionais, e de que forma estão presentes nas práticas pedagógicas.
II – Liderança	- Modelo de Gestão - Modelo Organizacional - Instâncias e Inter-relações	Como a hierarquia eclesial afeta o modelo organizacional e de liderança do Instituto, das Províncias e dos Colégios, e como se dá a inter-relação entre as diversas instâncias.
III – Contexto	- O Alcance da Missão - Desafios da Contextualização - Relação com a Modernidade	Qual a percepção da dimensão internacional do Instituto, quais os desafios impostos pelos diferentes contextos (Brasil e Portugal) e quais os impactos da modernidade no Projeto Educativo da Rede.

Quadro resumo entrevistas

2º - Sobre as questões:

- ✓ Todas as questões das entrevistas semiestruturadas são abertas. Para viabilizar a análise dos dados, o guião é igual para todos os níveis de Liderança, com alterações apenas nas remissões aos cargos e responsabilidades, de acordo com nível hierárquico.

3º - Sobre o Kit da Entrevista:

- ✓ Foi elaborado um kit de entrevista contendo três itens: O direcionamento da entrevista com o quadro resumo, informações úteis ao respondente (em que contexto está inserida a entrevista) e o guião com as questões.

4º - Sobre o agendamento:

- ✓ Todas as entrevistas foram feitas pessoalmente.
- ✓ Foi efetuado um contato prévio por e-mail apresentando o pesquisador, o plano da investigação e o Kit de Entrevista.
- ✓ Após o aceite, a entrevista foi agendada.

5º - Sobre a aplicação da entrevista:

- ✓ Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas com o consentimento dos entrevistados.
- ✓ Por ser muito extenso, o material que compõe os dados das entrevistas (áudios e transcrições) foi entregue em formato digital para a Universidade.

3.2 - Inquérito por Questionário

Público: Professores dos 1º e 3º ciclos das escolas (Brasil e Portugal).

Etapas de elaboração e aplicação do instrumento:

1º - Sobre o Guião do Inquérito por Questionário – (ANEXO III):

- ✓ Foi elaborado um guião do Inquérito por Questionário, buscando assegurar a captação de informações relevantes, associadas diretamente aos desafios e temas identificados na problematização da investigação. Partindo desta premissa, o guião apresenta 3 blocos temáticos com 5 questões cada um, totalizando 15 questões.

- BLOCO 1 - Confessionalidade
 - Origem e Missão do Instituto
 - Princípios Pedagógicos
 - Valores
- BLOCO 2 - Liderança
 - Modelo de Gestão
 - Histórico Organizacional
 - Instâncias e Inter-relações
- BLOCO 3 - Relação com o Contexto
 - O Alcance da Missão (Internacionalização)
 - Desafios da Contextualização
 - Relação com a Modernidade

- ✓ Foi elaborado um quadro síntese com a estrutura (blocos) e os objetivos gerais e específicos das questões, conforme segue:

BLOCOS Temas/Desafios	OBJETIVOS GERAIS Histórico/Configuração	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Desenvolvimento/Práxis
I- Confessionalidade	- Origem e Missão - Princípios Pedagógicos - Valores	Como a origem, a missão e os valores se configuram na atualidade, como são traduzidos em Diretrizes Educacionais, e de que forma estão presentes nas práticas pedagógicas.
II – Liderança	- Modelo de Gestão - Modelo Organizacional - Instâncias e Inter-relações	Como a hierarquia eclesial afeta o modelo organizacional e de liderança do Instituto, das Províncias e dos Colégios, e como se dá a inter-relação entre as diversas instâncias.
III – Contexto	- O Alcance da Missão - Desafios da Contextualização - Relação com a Modernidade	Qual a percepção da dimensão internacional do Instituto, quais os desafios impostos pelos diferentes contextos (Brasil e Portugal), e quais os impactos da modernidade no Projeto Educativo da Rede.

Quadro resumo Inquérito por Questionário

2º - Sobre as questões:

- ✓ O Inquérito é composto por questões abertas, fechadas e compostas.

3º - Sobre o Kit do Inquérito por Questionário (ANEXO IV).

- ✓ Foi elaborado um kit do Inquérito contendo três itens: O direcionamento do Inquérito com o quadro resumo, informações úteis ao respondente (em que contexto está inserido o Inquérito e instruções para o preenchimento) e o guia com as questões.

4º - Sobre o agendamento:

- ✓ Foi efetuado um contato prévio com o gestor da escola para que ele autorizasse a realização do inquérito e indicasse os professores respondentes.
- ✓ Foi encaminhado ao gestor da escola, por e-mail, uma apresentação do plano da investigação e o kit do Inquérito para a apresentação aos professores. Nos dois casos, os gestores das escolas se encarregaram de encaminhar o kit para os professores.
- ✓ Foi agendada uma data para a entrega e outra para a retirada dos Inquéritos.

5º Sobre a aplicação:

- ✓ O kit foi entregue dentro de um envelope contendo também uma etiqueta de lacre para devolução, visando resguardar a integridade do respondente.
- ✓ Não houve nenhum contato direto com nenhum professor respondente.
- ✓ Ao término do prazo estabelecido (uma semana) os questionários foram retirados nas escolas.

4 – TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 – Entrevistas Semiestruturadas – Resultados e Discussão de Dados

As entrevistas originaram dados qualitativos e os inquéritos dados quantitativos e qualitativos, uma vez que os questionários contemplaram questões fechadas, abertas e compostas. Considerando tais pressupostos, adotamos a análise de conteúdo para os dados textuais.

De acordo com Coutinho (2015: 217), a análise de conteúdo “é um método de análise que pode ser utilizado, com êxito, em planos quantitativos quando as perguntas são do tipo “abertas” e originam dados textuais dos quais é preciso extrair sentido”. A autora esclarece que a análise de conteúdos compreende “um conjunto de técnicas que permitem analisar de forma sistemática um corpo de

material textual, por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior” (Coutinho, 2015: 217). Bardin (2009: 44) acrescenta a possibilidade de identificação de “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos a condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Com base nestes pressupostos teóricos, adotamos a análise de conteúdo para todos os dados qualitativos, sistematizados na apresentação dos resultados e discussão de dados, conforme veremos a seguir.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, originando um vasto material textual. Visando sistematizar a análise e identificar os indicadores contidos nas mensagens, primeiramente retomamos os grandes temas investigados e os objetivos gerais e específicos constantes na tabela síntese do Guião das Entrevistas.

Inspirados no trabalho *Análise de Conteúdos de uma Entrevista Semi-Estruturada*, de Alda Pereira e Mestrandos (2011), após a leitura atenta das transcrições montamos uma tabela para cada entrevista apresentando o material textual classificado da seguinte forma:

- **Na coluna 1** Categoria, identificamos os grandes temas.
- **Na coluna 2** Subcategoria, identificamos os subtemas.
- **Na coluna 3** Unidades de Registro, destacamos os indicadores contidos nas Unidades de Contexto.
- **Na coluna 4** Unidades de Contexto, destacamos fragmentos de textos que contextualizam as categorias e subcategorias.

De acordo com a proposta de análise de conteúdo de Pereira (2011), as Unidades de Contexto (fragmentos de textos) permitem a identificação das Unidades de Registro (indicadores relacionados aos temas e subtemas). Assim procedemos à análise das entrevistas. Primeiramente elaboramos as tabelas com

as Unidades de Contexto, em seguida apresentamos e comentamos as Unidades de Registro.

Cientes de que o objetivo da recolha de dados é responder às questões que movem este ato investigativo, após a elaboração das tabelas apresentamos a discussão dos dados à luz das três questões, a relembrar:

1 – De que maneira o Instituto mantém e dissemina a Identidade e os Valores Maristas para as Províncias?

2 – De que forma as Províncias transformam os Valores Maristas em diretrizes educacionais para os Colégios?

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Ressaltamos que os níveis de Liderança identificados como (1, 2, 3 e 4) representam relações de hierarquia dentro da estrutura organizacional, de acordo com o especificado no item 3.1 deste Capítulo.

A discussão de dados será apresentada na ordem hierárquica de Liderança da Instituição, ficando desta forma:

Tabela 1 – Liderança Nível 1 - Governo Geral do Instituto

Tabela 2 – Liderança Nível 2 – Província Marista Brasil Centro Sul (Brasil)

Tabela 3 – Liderança Nível 3 – Diretoria - Colégio (Brasil)

Tabela 4 – Liderança Nível 4 - Coordenação Pedagógica - Colégio (Brasil)

Tabela 5 – Liderança Nível 4 - Coordenação de Pastoral - Colégio (Brasil)

Tabela 6 – Liderança Nível 2 - Província Marista de Compostela (Portugal)

Tabela 7 – Liderança Nível 3 – Diretoria - Colégio (Portugal)

Tabela 8 – Liderança Nível 4 - Coordenação Pedagógica - Colégio (Portugal)

Tabela 9 – Liderança Nível 4 - Coordenação de Pastoral - Colégio (Portugal)

Discussão de dados – Entrevista

Tabela 1 - Liderança Nível 1 - Governo Geral do Instituto

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	A Confessionalidade é reconhecida e está presente em todos os níveis, mas há dificuldades; é necessário serem explícitos na propagação do Evangelho, preservando o diálogo inter-religioso e a cultura local.	"A nossa Confessionalidade é a nossa característica. Por sermos católicos ela tem que estar clara nos princípios, nos documentos e no próprio carisma do Instituto. Está presente em todos os níveis, mas como sempre temos as dificuldades." "Precisamos, às vezes, de anúncios explícitos do Evangelho, na catequese e nos órgãos mais diretamente evangelizadores." "(...) Deve haver uma evangelização direta e um diálogo inter-religioso, dependendo das culturas, dos lugares (...) O evangelizador como educador tem que ter uma relação próxima com o educando. A evangelização acontece até quando as crianças estão praticando esportes, ou mesmo numa campanha de solidariedade que fazemos na escola."
	Princípios Pedagógicos e De Pastoral	Os Valores ajudam a formar uma pessoa mais humana, justa e solidária; há um diálogo frutífero entre o pedagógico e a pastoral; os Valores fundantes vêm também do Evangelho.	"(...) através da educação eu ajudo uma pessoa a crescer, assim rodeado de Valores, a ser uma pessoa mais humana, mais justa, mais solidária." "(Pastoral e Pedagógico) Temos um diálogo bem frutífero" "(...) Os Valores que vêm do tempo do Pe. Champagnat e que vêm também do Evangelho, são Valores que vão continuar sempre, eu acho que vão ser permanentes."
	Valores	Os valores fundantes vão permanecer: A presença, o amor ao trabalho e a simplicidade; a adaptação dos valores acontece dependendo do contexto. A inclusão da solidariedade, por exemplo.	"(...) eu acho que vão ser permanentes: a presença, o amor ao trabalho, a simplicidade..." "A adaptação acontece quando os Valores tomam formas e nomes diferentes, dependendo dos lugares. (...) " "(...) Por exemplo, o Pe. Champagnat nunca falou de solidariedade, era uma palavra que ele não usava, mas falava: (...) As nossas escolas têm que ser prioridades para as crianças mais pobres; Isso é solidariedade, algo que ele nunca usou, esta palavra."

L I D E R A N Ç A	Gestão	A liderança é reconhecida pelo serviço e pela relação de proximidade.	"A liderança sempre foi uma liderança de serviço e uma liderança muito apegada à realidade (...) uma liderança de proximidade." "Eu acho que sim, por causa da proximidade das relações."
	Modelo Organizacional	O modelo de gestão do Instituto é conhecido pelas Lideranças da Províncias.	"Eu acho que temos uma tradição muito legal na forma de liderança desde o Pe. Champagnat (...) os Irmãos nunca foram aqueles líderes que estavam no último andar lá cerrados nos seus quartos, nos seus gabinetes, sempre foi uma liderança de proximidade e eu acho que isto continua sendo importante e valioso também." "Há um acompanhamento geral que fazemos no Conselho Geral com as lideranças do Instituto (Províncias), mais o trabalho dos secretariados."
	Instâncias e Inter-relações	O Instituto faz um acompanhamento junto à liderança das Províncias por meio dos secretariados que cuidam da Vida Marista, da Solidariedade, da Educação e da Evangelização.	"Temos nesse momento quatro secretariados do Instituto que fazem um acompanhamento: dois cuidam mais da vida Marista (...) e outros dois secretariados de solidariedade, o secretariado de Educação e Evangelização."
C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	O Instituto reconhece que é uma Rede Internacional; esse entendimento faz diferença para as lideranças; O Instituto já conhece boa parte, mas ainda há muito por fazer.	"Sim. O Instituto tem o entendimento de que se trata de uma Rede Educacional Internacional." "(...) eu acho que esse entendimento é importante para todos, de verdade, para que o líder da Universidade, para o aluno, para o líder de uma pequena escola com 200 alunos e 10 professores... Trata-se de uma liderança diferente." "Ainda temos uma caminhada (...) é verdade que conhecemos um bocadinho, teoricamente, do que existe, mas é verdade que ainda falta muito por fazer."
	Desafios da Contextualização	Os desafios da contextualização: a globalização, estar perto dos mais necessitados, a necessidade de adaptar as premissas e os valores, sem renunciar aos princípios.	"Os principais desafios (...) a globalização é um tema, com certeza, as chamadas emergentes (...) mundo em transformação e nós temos um desafio bem grande de continuar estando perto dos que mais necessitam." "Por vezes é preciso sim adaptar as premissas e os valores." "A adaptação pode ter alguns perigos, mas devemos ser inteligentes para

			<i>transformar estes apelos de adaptação a favor da educação. Adaptar não tem que ser renunciar aos princípios."</i>
	Relação com a Modernidade	A identidade Confessional favorece, dependendo do país são mais conhecidos pela tradição; em Portugal e no Brasil, o maior desafio é a globalização.	<i>"A Identidade Confessional pode nos favorecer."</i> <i>"Depende do país, mas em muitos países somos mais conhecidos pela tradição que pela inovação."</i> <i>"Sobre os desafios, eu acho que temos também que falar de Portugal e Brasil e cada um em seu contexto (...), mas a globalização é a resposta comum aos dois."</i>

A tabela 1 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da liderança do Governo Geral do Instituto Marista. Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão: 1 – De que maneira o Instituto mantém e dissemina a Identidade e os Valores Maristas para as Províncias?

Primeiramente consideramos que a questão foi respondida ao longo da entrevista. A sistematização dos dados nos permitiu identificar importantes indicadores, comentados a seguir.

Ressalta-se no tema Confessionalidade que o Instituto se preocupa com a preservação da cultura local, adotando a perspectiva do diálogo inter-religioso na propagação do evangelho, todavia, reconhece que há dificuldades. O Instituto também considera haver um diálogo frutífero entre as áreas de pastoral e pedagógico nas unidades escolares e que os Valores fundantes, a presença, o amor ao trabalho e a simplicidade vão permanecer, adaptando-se a cada contexto. O entrevistado cita a inclusão da solidariedade como exemplo de contextualização.

Sobre o tema Liderança, o entrevistado considera que a Liderança do Instituto é reconhecida pelo serviço e pela relação de proximidade dos líderes com os colaboradores. Considera também que o modelo de gestão do Instituto é conhecido pelas Lideranças das Províncias e afirma que o secretariado do Governo Geral faz um acompanhamento regular do trabalho das Províncias.

Sobre o tema Relação com o Contexto, o entrevistado afirma que o Governo Geral tem ciência de que a Rede Marista de Educação é uma Rede Internacional e que esse entendimento é importante para as lideranças, todavia, reconhece que ainda há muito a fazer no tocante ao conhecimento da Rede como um todo. O entrevistado considera como grandes desafios da modernidade: a globalização, a necessidade de atuação junto aos mais necessitados e o processo de adaptação das premissas e dos valores aos diferentes contextos, sem renunciar aos princípios. Por fim, conclui afirmando que a Identidade Confessional favorece a atuação da Rede de Educação e que, dependendo do país, são mais conhecidos pela tradição que pela inovação.

Discussão de dados – Entrevista

Tabela 2 - Liderança Nível 2 - Província Marista Centro Sul (Brasil)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	Conhecer a origem e missão muda o sentido do “fazer”; a formação dos leigos é importante para garantir a identidade, a pertença e os Valores institucionais.	<i>“Nós temos um propósito muito nosso, muito nobre. O que a gente tem percebido é que a medida que as pessoas se envolvem e conhecem melhor, elas passam a amar, elas passam a se aplicar melhor no que estão fazendo e a entrega se diferencia, o trabalho...”</i> <i>“Conhecer a origem e a missão, eu vejo que muda o sentido do ‘fazer’.”</i> <i>“Temos que garantir a identidade, a pertença, os Valores institucionais, a missão, por meio de uma Formação bem-feita com os leigos” (...)</i>
	Princípios Pedagógicos e De Pastoral	A pastoral não é um desafio apenas dos agentes de pastoral, mas das lideranças do colégio; a mediação do Pedagógico com a Pastoral está garantida no entendimento de uma escola evangelizadora; a escola católica é enviada pela Igreja	<i>“A pastoral entendida não como desafio somente do pessoal da pastoral, mas sim das lideranças do colégio e essa mediação que você fala com a Pastoral e com o Pedagógico, hoje, é muito garantido no entendimento de uma escola evangelizadora.”</i> <i>“Enquanto escola católica... nós somos enviados pela igreja e somos enviados por uma igreja (...) Estar alinhado com a caminhada da igreja local é muito importante, mesmo porque temos metade do público, digamos né, católico, (...) e quando acontece divergências eles vão ao</i>

L I D E R A N Ç A		para evangelizar; é importante estar alinhado com a caminhada da igreja; é importante fazer da identidade católica uma possibilidade de inclusão e diálogo.	Arcebispo. Então, (...) esse alinhamento é muito importante.” “Nós temos ali, hoje, pessoas de diversas denominações, de diversas igrejas, então, o grande desafio, acredito, ali, é a gente manter sim a identidade de igreja, não negar isso. Acolhendo as pessoas que chegaram até nós, respeitando essa identidade, então, não é negar a identidade, mas fazer da identidade uma possibilidade de inclusão, de diálogo, né? Quando a gente faz isso, então, a gente acaba encantando, incluindo, ajudando as pessoas.”
	Valores	É importante traduzir os valores para os dias de hoje; experimentar os valores é uma experiência forte e convincente; o jeito de ser das pessoas da Instituição deve ser a tradução dos valores e da Missão.	“É, nós vivemos, desde que a ciência existe, essas questões de Valores universais e locais. O que eu percebo hoje é que a gente já superou essa etapa, mais do que discutir isso, a gente está no momento de olhar muito para a tradução desses Valores e, hoje, a tradução passa muito pela experiência, mais do que pela argumentação ou fala e discurso. Grandes discursos hoje, eles podem comover, mas eles não têm força, (...) o fato de experimentar é muito forte.” “Eu acredito que os Valores que nós temos, eles dão conta, eles são atuais para o mundo que nós vivemos (...).” “A Missão e os Valores precisam ser traduzidos no jeito de ser das pessoas da Instituição.”
	Gestão	A constituição em Rede é um fator relevante no modelo de gestão; o tema da Rede de Colégios está bem encaminhado na Província; estão começando a falar sobre uma Rede Mundial de Colégios; está em andamento o diálogo sobre a Rede de Colégios da América Sul.	“Aqui, Ceciliany, é interessante o termo ‘Rede’, né? Nós percebemos diversas organizações, hoje, de constituições de Rede. (...) nós também começamos a falar de uma Rede Mundial de Colégios, mas ainda é bem incipiente, é um primeiro movimento, depois nós temos, também, encaminhando a Rede de Escolas das Regiões, da nossa região, na América do Sul. Aí com seis países.” “Aqui, na Província, embora nós sejamos unidades a mais tempo que Redes... E aí vem o desafio, né? Porque não iniciamos e não começamos Rede e sim unidades - E como fazer esse movimento em prol da Rede? A gente fez no momento da Constituição de Rede, alinhamento de processos educacionais e estrutura de governança. Então, nesse sentido, me parece que é uma caminhada bastante alinhada com o que se quer e está alinhado com o Planejamento Estratégico. (...) Me

C O N T E X T O			<i>parece que a gente tem uma caminhada muito alinhada, sinérgica e integrada hoje na Rede de colégios.”</i> <i>“Em cada instância, parece-me que há modelos de Rede diferentes, porque as demandas são diferentes.”</i>
	Modelo Organizacional	O movimento de constituição de Rede envolve alinhamento de processos educacionais e estrutura de governança; há modelos diferentes de Redes.	<i>“Aqui, na Província, embora nós sejamos unidades a mais tempo que Redes... E aí vem o desafio, né? Porque não iniciamos e não começamos Rede e sim unidades - E como fazer esse movimento em prol da Rede? A gente fez no momento da Constituição de Rede, alinhamento de processos educacionais e estrutura de governança. Então, nesse sentido, me parece que é uma caminhada bastante alinhada com o que se quer e está alinhado com o Planejamento Estratégico. (...) Me parece que a gente tem uma caminhada muito alinhada, sinérgica e integrada hoje na Rede de colégios.”</i> <i>“Em cada instância, parece-me que há modelos de Rede diferentes, porque as demandas são diferentes.”</i>
	Instâncias e Inter-relações	No Brasil, a inter-relação entre as três Províncias se dá por meio da Umbrasil; a Província tem uma caminhada alinhada e sinérgica e integrada com a Rede de Colégios.	<i>“Nós temos a caminhada da Umbrasil, no Brasil. É a caminhada Provincial, das três Províncias do Brasil.”</i> <i>“Na Província criamos indicadores para os colégios, traduzidos para a realidade deles. Então, me parece que a gente tem uma caminhada muito alinhada, sinérgica e integrada hoje na Rede de colégios”.</i>
	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	Por ocasião do capítulo Geral, representante dos 75 países dialogam sobre os desafios e sobre a possibilidade de uma caminhada universal; há a consciência de que é importante avançar neste sentido.	<i>“Geralmente por volta dos Capítulos Gerais, todos os 75, aproximadamente. Os países param para conversar sobre os desafios na Instituição, enquanto propósito, enquanto desafios, me parece que isso é o esforço de uma caminhada mais universal, mas agora a questão é que a gente tem que avançar para mais oportunidades.”</i>
	Desafios da Contextualização	A instituição não nasceu Rede, mas tem assim se constituído ao longo do tempo; o grande desafio é se constituir Rede para aproveitar o	<i>“No momento, quando nós nascemos, inclusive, a gente nasceu como uma resposta a essa secularização e nesse momento nós acabamos encontrando diversas realidades, né? Onde nos fizemos presentes, nós tínhamos princípios, propósitos, mas a gente não tinha alinhamento intrincado, fomos nos</i>

		potencial e a diversidade; é necessário garantir a diversidade, ao mesmo tempo alinhados os Valores e propósitos; outro desafio é alinhar performance e missão; a instituição da Rede pode ajudar no alinhamento da qualidade.	<i>constituindo e fomos criando processos, criando jeitos de fazer e como diversas respostas que eram diferentes naquele momento, né? Interessante que hoje a gente encontra essa diversidade e a gente vê uma caminhada bonita de partilha das boas práticas, do conhecimento de cada realidade que foi se criando, e quando nós não nascemos, nós nos fizemos Rede.”</i> <i>“Penso que o grande desafio não é a gente ter uma Rede Hierárquica onde exista um único jeito de fazer, mas é justamente se constituir Rede para aproveitar o potencial e a diferença que nós temos dentro da riqueza da Rede, a diversidade da Rede. E não unificar, se nós unificarmos, nós vamos colonizar e não é esse o sentido que talvez hoje...”</i> <i>"Então, o desafio hoje, da formação de Rede é justamente para garantir o direito da diversidade, mas ao mesmo tempo, o alinhamento, os propósitos aos Valores, minimizando os riscos, tendo maior intencionalidade na Confessionalidade, na evangelização, na promoção, naquilo que geralmente o Governo Geral diz por meio do Capítulo, né? ... Sempre entende o que Deus manda para aqueles tempos.”</i> <i>“Aqui, talvez dê para acrescentar um desafio. (...) Vou fazer em duas linhas o que nós temos pensado: em performance e pensado em missão. Aliás, em missão ou eu poderia chamar aqui de inspiração, de Valores, e essa parte mais ou menos hard, mais institucional do ponto de vista de performance. Faz sentido ser Rede para a gente buscar a sinergia, para a gente ganhar escala, melhorar a governança, o acompanhamento, o desenvolvimento das pessoas, a atualização. Se a gente não fizer isso, a gente morre, né? Mas, se a gente fizer só isso, a gente também morre, porque vai faltar o espírito e, aí, a gente vai encantar poucas pessoas, vamos deixar de dar a contribuição para o mundo, porque aqui é onde a gente gera contribuição interna e também a contribuição externa.”</i>
	Relação com a Modernidade	Ser confessional é uma força muito importante; é preciso mostrar que ser confessional faz sentido; o ser confessional	<i>“É diferente falar em um país onde não tem uma denominação confessional, hoje a nossa tradição ela é confessional, então, ter esse horizonte de interesse linear é muito importante, é uma força muito propícia no ‘oceano vermelho’ que nós atuamos.”</i>

		precisa ser identificado na atitude das pessoas; tem que haver coerência entre o discurso e a prática; na associação com a Igreja, são mais conhecidos pela tradição que pela inovação; não fazem inovação pela inovação; atrelam inovação a melhoria contínua; a tecnologia é utilizada nos projetos, ela não é o projeto da escola; é importante aliar valores com a excelência acadêmica; as escolas católicas têm que se unir para se fortalecerem.	<i>“Mas não basta ser confessional, é preciso mais do que ser confessional, é preciso demonstrar que é confessional, é preciso demonstrar que ser confessional faz sentido nos dias de hoje.”</i> <i>“Ser confessional hoje - volto novamente no que a gente disse anteriormente - precisa ser traduzido no jeito de ser das pessoas, ou seja, antes de se falar de confessionalidade, de fé, de espiritualidade, eu preciso viver a espiritualidade, a coerência. Não dá para fazer um discurso para as famílias e para os alunos se eles não percebem que aquilo faz sentido para a gente, então, me parece que a primeira coisa é esse autoconhecimento, esse encharcar-se por essa possibilidade confessional e aí, encharcado, a gente tem algo a dizer. Se não se torna um discurso vazio e as pessoas não vão querer experimentar.”</i> <i>“Então, eu percebo que, embora, as pesquisas demonstram que, sim, nós da igreja católica somos mais entendidos como tradicionais, já desponta um olhar aí de que nós não fazemos inovação de qualquer jeito, de que é possível manter a tradição, sim, quando falamos de Valores, mas também ser inovadores como melhoria contínua.”</i> <i>“Isso vale, por exemplo, nas questões de tecnologias, o grande diferencial que eu vejo que as escolas confessionais têm é o de utilizar tecnologias para conduzir um projeto e não a tecnologia “ser o” projeto.”</i> <i>“Então aliar os Valores com a excelência acadêmica é muito importante, nós temos o desafio de fazer a escola atuar - isso numa boa notícia inserindo no macro contexto - que vem carregado hoje de contravalores, né? Que estão na política, na economia, que estão nos relacionamentos. Então, da escola realmente ser uma boa notícia para o país formando pessoas éticas, com Valores alinhados... E acrescentaria um desafio enquanto Escola Confessional: da gente conseguir buscar a sinergia e ter uma caminhada mais sinérgica, integrada em vista da mesma missão que é a evangelização.”</i>
--	--	--	--

A tabela 2 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da liderança da Província Marista Centro Sul (Brasil). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão:

2 – De que forma as Províncias transformam os Valores Maristas em diretrizes educacionais para os Colégios?

Consideramos que a questão foi respondida ao longo da entrevista e apresentaremos a sistematização dos dados identificando os indicadores, conforme segue:

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado ressalta a importância de os leigos conhecerem a Origem, a Missão e os Valores do Instituto, pois este conhecimento agrega sentido diferenciado à atuação da liderança. A Província considera que há alinhamento entre as áreas Pedagógica e de Pastoral e que, na atualidade, há o entendimento da escola enquanto instituição evangelizadora, sendo uma responsabilidade não apenas da Pastoral, mas de todas as lideranças. Além disso, o entrevistado acrescenta a noção de pertença à Igreja, fala da escola enquanto extensão da Igreja na missão evangelizadora e ressalta que esse reconhecimento de identidade e pertença respalda a atuação das escolas, numa perspectiva inclusiva e de diálogo com outras culturas religiosas. No tocante aos Valores, o entrevistado considera importante a tradução dos mesmos para os dias de hoje e ressalta que, mais importante que conceituá-los, é vivenciá-los e traduzi-los na atitude das pessoas que constituem a Instituição.

Sobre a Liderança, o entrevistado ressaltou fortemente a perspectiva da atuação em Rede. Considera que o conceito está bem encaminhado na Província, desde o entendimento da Rede de Colégios à ampliação da dimensão internacional do Instituto, na configuração da Rede Regional (América Sul) e até na perspectiva da constituição de uma Rede Mundial de Colégios. O entrevistado alerta para a necessidade de alinhamento de processos educacionais e organizacionais no processo de constituição de Redes, considerando que podem haver diferentes modelos de Redes, dependendo dos contextos. Para o entrevistado, a Província tem assegurado um diálogo próximo e sinérgico com a Rede de Colégios e o Brasil se

favorece ainda da Instituição Umbrasil, espaço de fóruns coletivos, diálogos e desenvolvimento de projetos conjuntos entre as três Províncias do Brasil Marista.

Sobre a Contextualização, o entrevistado considera que, por ocasião do Capítulo Geral, que ocorre a cada 8 anos, o Instituto dialoga com as Províncias do Mundo sobre a caminhada universal da Instituição e considera que é importante avançar nesse sentido. Retomando o conceito de Rede, afirma que a Instituição vem se constituindo como Rede ao longo do tempo e que o grande desafio é lidar com a diversidade local, alinhados aos Valores e aos Propósitos. Considera ainda um grande desafio o alinhamento entre a Missão e a boa Performance na qualidade educacional e que a instituição da Rede pode ajudar nesses alinhamentos. Conclui afirmando que a identidade confessional é uma força na atuação da Instituição e que esta identidade deve ser assumida, assegurando a coerência entre o discurso e a prática. Embora, sejam mais conhecidos pela tradição que pela inovação, devido à proximidade com a instituição Igreja, considera que as escolas confessionais estabelecem uma relação diferenciada com as tecnologias educacionais, estas como recurso e não como projeto central. Buscam dar sentido à inovação. Por fim, ressalta a importância de aliar valores com a excelência acadêmica e que as escolas católicas têm que se unir para se fortalecerem.

Discussão de Dados Entrevista

Tabela 3 - Liderança Nível 3 (Diretoria) - Colégio Marista (Brasil)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	Conhecer a Origem e a Missão do Instituto faz toda a diferença; o professor também tem uma Missão e uma Confessionalidade; a formação do professor inclui projeto de vida, formação acadêmica e sócio emocional.	<i>"Eu acho isso muito importante! Faz diferença, faz toda diferença, eu vejo que faz diferença e nos dá um compromisso maior."</i> <i>"(...) o nosso professor não é o mesmo professor de uma Instituição convencional, ele não é um missionário, mas ele não é só um profissional (...) ele tem uma Missão, uma Confessionalidade."</i> <i>"Na formação do professor, nós estamos agora desenvolvendo três grandes eixos de formação, o primeiro é a questão do projeto de vida com orientação profissional, o outro é um acompanhamento acadêmico e o outro é o desenvolvimento sócio emocional."</i>

	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	A pastoral e o pedagógico estão integrados, a ação da pastoral na escola faz a diferença; há formação de pastoral para os professores e colaboradores.	<i>"Eu tenho certeza que a gente faz valer esse sentido (...) o festival Champagnat, a semana Champagnat, a semana da solidariedade, da cultura, da gincana (...) isso faz toda diferença, envolve."</i> <i>"E acho que a compreensão Pastoral-Pedagógico ajuda muito a gente (...) a montar as reuniões pedagógicas (...). O professor participa dessa Formação Pedagógica."</i> <i>"(...) a gente tem que ter uma sistemática. Os agentes de Pastoral atuam nas séries com os professores construindo uma metodologia juntos e têm momentos de Formação com os colaboradores (...)."</i> <i>"(...) a gente tem que ter uma sistemática. Os agentes de Pastoral atuam nas séries com os professores construindo uma metodologia juntos e têm momentos de Formação com os colaboradores (...)."</i>
	Valores	Os valores fundantes permanecem; estão integrados à escola; há uma preocupação em ressignificar os valores à atualidade.	<i>"(...) eu acho que os Valores estão integrados."</i> <i>"(...) ainda vale (...) a Presença, o Amor ao Trabalho..."</i> <i>"(...) têm sempre, de tempos em tempos, uma preocupação de ressignificação desses Valores e seus princípios, então eles são feitos daquele tempo (...) a gente consegue dar um novo significado, não dá para a gente ficar só dentro de um mundo."</i> <i>"(...) o que ele falava de Humildade naquela época da sandália suja, hoje tem uma outra relação com a Humildade."</i>
L I D E R A N Ç A	Gestão	O modelo de gestão do Instituto não é amplamente conhecido, chega apenas para a liderança, com certo esforço.	<i>"Não, não chega! Eu acho que chega até os Coordenadores de Área (...) não chegam nos professores."</i>
	Modelo Organizacional	O modelo organizacional do Instituto é divulgado, porém em fórum restrito aos líderes.	<i>"Sempre trazemos as mudanças. A gente traz o organograma, mas ainda é algo muito distante."</i>
	Instâncias e Inter-relações	A presença dos Irmãos na comunidade escolar é benéfica	<i>"Nós temos uma comunidade que quer participar."</i> <i>"(sobre a presença dos Irmãos na escola) eu acho bacana eles hoje estarem ali, um</i>

		para a escola e para os Irmãos.	<i>vai entender, outro vai conhecer, e é só visitando que você conhece. Eu acho que é bem bacana, acho que temos que tentar fazer o melhor sempre, se serve para nós, serve para eles também.”</i>
C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	A força da marca é mais importante que o entendimento da dimensão internacional da Rede.	<i>“Esse entendimento é importante não por ser uma Rede Internacional, mas por ser uma marca forte, uma Instituição séria é uma expressão muito boa nesses momentos de conflito.”</i>
	Desafios da Contextualização	A contextualização favorece a atuação frente à competitividade do mercado; É uma oportunidade para o colégio ser visto como uma instituição de valores e bons resultados.	<i>“Dizem que desfavorece, dizem! Eu não acredito nisso.”</i> <i>“É assim que a gente tem que ser visto, como um colégio de valores e também de bons resultados, acho que é uma virada. Tem a ver com bons resultados, mas não apenas resultados.”</i>
	Relação com a Modernidade	Há equilíbrio entre a imagem tradicional e de inovação; Há muitas inovações pedagógicas; É possível assegurar as duas coisas.	<i>“Para os que estão de fora, nos veem como tradicional (...) eu diria mesclado. Por exemplo, na pedagogia nós temos muitas ações inovadoras.”</i> <i>“Nós tivemos a entrada de grandes empresas externas que nasceram de forma diferente, que nasceram com um potencial de competitividade e aí as instituições católicas se fragilizaram por que não se profissionalizaram. Eu acho que é possível fazer os dois trabalhos.”</i>

A tabela 3 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da Liderança Nível 3 – Diretoria - do Colégio Marista (Brasil). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão:

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Sobre a Confessionalidade, a entrevistada considera importante conhecer a Origem e a Missão do Instituto. Afirmar que isto faz toda a diferença e acrescenta que o professor da Escola Marista também tem uma Missão e uma Confessionalidade própria. Além disso, a Instituição assegura uma formação ao professor que contempla o seu projeto de vida. Trata-se de uma formação acadêmica e sócio emocional. Sobre a integração da área pedagógica com a pastoral, a gestora considera que estão integradas e que a ação da pastoral na escola faz a diferença. Para assegurar isso, há uma formação de pastoral para os professores e colaboradores. A entrevistada considera que os Valores fundantes permanecem e estão integrados à rotina da escola e acrescenta que há uma preocupação em ressignificar os valores na atualidade.

Sobre a Liderança, a entrevistada reconhece que o modelo de gestão do Instituto, assim como o modelo organizacional, não são amplamente conhecidos. Segundo ela, este conhecimento chega apenas para a liderança, ainda com certo esforço. Em termos de inter-relações entre as instâncias, a entrevistada afirma que a presença dos Irmãos na comunidade escolar é benéfica para a escola e para os Irmãos.

Sobre a Relação com o Contexto, a entrevistada afirma que a força da marca se sobrepõe ao entendimento da dimensão internacional da Rede e considera que a contextualização favorece a atuação frente à competitividade do mercado. Além disso, é uma oportunidade para o colégio ser visto como uma instituição de valores e bons resultados. A entrevistada considera haver equilíbrio entre a tradição e a inovação, posto que há muitas inovações pedagógicas e afirma que é possível assegurar as duas coisas.

Discussão de Dados Entrevista

Tabela 4 - Liderança Nível 4 (Coordenação Pedagógica) - Colégio (Brasil)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	É importante que os leigos conheçam a história do Instituto; praticam a escuta atenta, educam pelo testemunho e pela presença, pelo acolhimento.	"(...) é importante conhecer essa história do Instituto pra ter uma dimensão de até onde ele vai. (...) Isso dá sentido." "Eu acho que a gente está sempre tentando fazer isso (...) praticar uma escuta atenta, educar pelo testemunho, educar sendo presença, estando ali, uma presença qualificada, uma presença que mostra para a criança a importância de acolher o outro, de não só respeitar, mas de criar espaços para que aquela outra vida aconteça, para que aquela diferença se perceba como direito de existir."
	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	Por meio dos Valores e do Conhecimento se educa melhor e conhece melhor as crianças; o Projeto Educativo Marista é referência do Modelo de Educação; a Pastoral e a Evangelização estão incluídas no Projeto Pedagógico da escola.	"(...) a gente não tem dúvida que, o que é mais importante, é que por meio dos Valores e por meio dos conhecimentos, a gente consegue educar melhor as crianças, a gente consegue conhecer melhor as vidas que ali estão para que o trabalho seja mais significativo." "(...) ao longo do tempo vem estreitando mais os laços. Existe um documento que é o Projeto Educativo da UMBRASIL (...) que estabelece o modelo de Educação Marista..." " (...) fazendo um trabalho de evangelização, fazendo esse trabalho de cristandade o tempo todo, e a gente cada vez mais vem incluindo a Pastoral nos nossos Projetos Pedagógicos. A Pastoral participa das nossas reuniões de Formação, a Pastoral tem um tempo em que ela atua diretamente junto as crianças."
	Valores	Os valores fundantes continuam os mesmos (o amor ao trabalho, espírito de família); foi agregada a interculturalidade para pensar o Instituto; O significado pode	"Os valores continuam os mesmos. (...) As pequenas virtudes de Champagnat, por exemplo: amor ao trabalho, espírito de família, agora a própria Interculturalidade que é uma outra virtude que chega para a gente pensar o Instituto." "(...) Eu acho que o significado muda, mas o lugar dele na nossa pedagogia continua sendo importante."

		mudar de acordo com o tempo e o contexto, mas o lugar na pedagogia continua importante.	<i>"(...) o que significava "Espírito de Família" lá no começo do Século XIX, seguramente família era uma coisa, as relações familiares eram outra. Hoje a gente entende que o conceito de família vem mudando (...) a gente consegue perceber que por "Espírito de Família" a gente está falando sempre dos afetos."</i>
L I D E R A N Ç A	Gestão	O modelo de gestão é ainda muito hierárquico, porém no dia a dia acontecem as trocas; as áreas consideradas mais distantes são a administrativa e a financeira das escolas; as políticas do Instituto são mais conhecidas por ocasião do Capítulo Geral.	<i>"(...) ela ainda é muito hierárquica (...) eu acredito que esse modelo não impede o trabalho de acontecer porque no dia a dia existem as trocas (...) talvez, dessa estrutura que ainda mantém certo distanciamento entre essas instâncias é o campo do administrativo do financeiro."</i> <i>"Sim (...) Eu acho que essas políticas (...) chegam menos, elas chegam muito mais em determinados marcadores do Instituto quando tem uma eleição, por exemplo, quando tem um capítulo geral."</i>
	Modelo Organizacional	O colégio vem se integrando progressivamente à Província; os pronunciamentos do superior Geral ajudam na integração com o Instituto.	<i>"Eu acho que a gente, ao longo do tempo vem estreitando mais os laços (com a Província) mas eu prefiro dizer que vem se integrando progressivamente."</i> <i>"(...) o superior faz de tempos em tempos (...) Ele nos ajuda nesses pronunciamentos."</i>
	Instâncias e Inter-relações	O colégio tem mais relação com a Província que com o Instituto. No Brasil, a Umbrasil ajuda na inter-relação entre as Províncias e a entender as diferentes instâncias.	<i>"Eu acho que é uma inter-relação mais direta, é como o nível provincial (...) Acho que o fato de a gente ter pensado em UMBRASIL isso ajudou bastante, a gente entender melhor esse cenário, essa instância."</i>
C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	O conhecimento do alcance da Missão vem se ampliando, mas não atinge professores e outros agentes da escola; esse aspecto é muito importante.	<i>"(...) Eu acho que esse entendimento (...) ele vem ampliando, mas eu tenho dúvidas se os professores sabem e outros funcionários sabem que tamanho dessa Missão vai para além da educação."</i> <i>"É algo bem... foi bem importante."</i>

	Desafios da Contextualização	Fazer parte de uma Rede é um desafio; é importante não perder a articulação local para não perder marcas identitárias; é importante não perder de vista os movimentos locais, menores, para além dos movimentos globalizantes. É nesses movimentos que se situam as resistências.	<i>"Eu acho que um grande desafio de trabalhar no colégio confessional Marista que está numa rede (...) e a gente não perder a articulação global-local porque eu tenho muito medo que a gente perca marcas identitárias."</i> <i>"Essa rede está situada em um contexto amplo (...) Se de um lado eu tenho esses movimentos globalizantes atentos a esse grande movimento (...) a gente não pode esquecer desses movimentos locais menores."</i> <i>"(...) talvez aí a gente tenha um outro desafio que é uma certa resistência a tanta coisa que acontece no mundo."</i>
	Relação com a Modernidade	Ser confessional é uma oportunidade de fazer diferente; é um desafio lidar com um currículo nacional padronizado; perde-se identidade com a padronização.	<i>"(...) acho que o fato de ser uma escola confessional poderia ser uma forma de mostrar que existe um jeito diferente de fazer as coisas."</i> <i>"(...) esse enfrentamento de um currículo único nacional pra todo mundo, que padroniza, unifica e com isso tende a eliminar as identidades locais (...) é um desafio lidar com esse movimento de padronização."</i>

A tabela 4 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da Liderança Nível 4 do Colégio Marista (Brasil). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão:

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado considera importante que os leigos conheçam a história do Instituto. Além disso, afirma que no exercício da liderança praticam a escuta atenta, educam pelo testemunho, pela presença e pelo acolhimento. O entrevistado considera que os Valores atrelados ao Conhecimento proporcionam uma educação na qual é possível conhecer melhor as crianças. Cita o Projeto Educativo Marista como uma referência de modelo de educação e ressalta que a Pastoral está inserida no Projeto Pedagógico da Escola. Ainda sobre os Valores, o entrevistado afirma que os Valores fundantes continuam os mesmos

e que foi agregada a Inteculturalidade. Afirmar ainda que o significado dos valores pode mudar de acordo com o tempo e com o contexto, mas o seu lugar no Projeto Pedagógico é importante.

Sobre a Liderança, o entrevistado considera que no colégio o modelo de gestão ainda é muito hierárquico, porém acontecem trocas no dia a dia, ficando as áreas administrativa e financeira mais distantes dessa interação. Afirmar que o colégio vem se integrando progressivamente à Província. Já as políticas do Instituto se tornam mais conhecidas por ocasião do pronunciamento do Superior e do Capítulo Geral, que acontece a cada 8 anos.

Sobre o Contexto, o entrevistado considera que o conhecimento da dimensão internacional, do alcance da Missão vem se ampliando, mas ainda não atinge os professores e outros agentes do colégio. Reconhece que esse é um aspecto importante. Sobre os desafios da modernidade, o entrevistado considera que o próprio fato de fazer parte de uma Rede é um desafio, pois pode por em risco marcas identitárias. Ressalta que é importante estar atento aos movimentos locais e não apenas aos movimentos globais, posto que é nos movimentos locais que se situam as resistências. Outro ponto de atenção para o entrevistado é o desafio de lidar com um currículo nacional padronizado. Para ele, com a padronização corre-se o risco de perder a identidade. Por fim, considera que a confessionalidade é uma oportunidade de fazer diferente.

Discussão de Dados Entrevista

Tabela 5 – Liderança Nível 4 (Coordenação de Pastoral) Colégio (Brasil)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
	Origem e Missão	Conhecer a Origem, Missão e Valores do Instituto é importante para a atuação da liderança; A Província promove formação na unidade, na Província com a	<i>"O conhecimento da Origem, Missão e Valores o Instituto é de extrema importância." (...)</i> <i>"Com certeza ajuda a atuar junto aos liderados."</i> <i>"Nós promovemos formações internas, com outras promovidas pela SVCL (Setor de Vida Consagrada e Laicato) da Província."</i>

C O N F E S S I O N A L I D A D E		participação do setor de Vida Consagrada e Laicato; A Identidade confessional da escola favorece o desenvolvimento da Missão.	
	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	O pedagógico e o pastoral caminham juntos; O projeto pedagógico não contempla a dimensão teológica; Não há acompanhamento do desenvolvimento de valores por parte dos professores.	"A escola tem uma identidade que facilita e aproxima esse processo (de realização da Missão) somos propensos a dar mais ênfase uma vez que é um objetivo do Instituto. A pastoral caminha lado a lado com o pedagógico em nossa escola." "Nosso Projeto Político Pedagógico não explicita os fundamentos teológicos, mas podemos notá-los nas entrelinhas da concepção de ser humano, de sociedade e de educação." "Não há um acompanhamento sistemático (de desenvolvimento dos valores) junto aos professores."
	Valores	Os valores sofreram alterações; Foram inseridos a Solidariedade e a Interculturalidade e mantêm-se a Presença.	"Os Valores são a expressão e a vivência, e podem construir e reconstruir as relações que perenizam o seu jeito próprio de ser e atuar." "Não (...) os valores não continuam os mesmos." "O valor da Justiça foi substituído por Solidariedade; O valor da Interculturalidade foi inserido; O valor Presença Significativa foi renomeado para Presença."
L I D E R A N Ç A	Gestão	O modelo de liderança da escola engaja, compromete os colaboradores e clarifica a Missão, Visão e Valores.	"Este modelo sugere mais engajamento e comprometimento dos colaboradores e parceiros (...) mais clareza com a proposta e disseminação da Missão, Visão e Valores do Instituto."
	Modelo Organizacional	Não conhece o modelo de liderança do Instituto.	"Não há divulgação do modelo organizacional do Instituto nem explicação do que seja ele." 1
	Instâncias e Inter-relações	A Província acompanha e interfere na liderança da escola.	"Sim, a Província acompanha e faz interferência." "Há ainda muito distanciamento em alguns processos neste sentido."

C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	A dimensão internacional é percebida na escola, é muito relevante e ressaltada pela Província.	<i>"Creio que sim, pois é impossível não perceber este contexto internacional." (...)</i> <i>"É de muita relevância."</i> <i>"A Província tem conhecimento e explicita muitas vezes este entendimento."</i>
	Desafios da Contextualização	Equilibrar a Missão e a busca por excelência é um desafio; A adaptação dos Valores oferece risco à realização da Missão.	<i>"A busca pela excelência nos resultados em muitas vezes sobressai à missão."</i> <i>"Sim (...) acredito que a efetividade (da Missão e Valores) se dê mais no engajamento, comprometimento e testemunho dos colaboradores."</i> <i>"Sim. A adaptação dos Valores pode ocasionar riscos à Missão e à Identidade."</i>
	Relação com a Modernidade	A Identidade Confessional favorece; Está mais associada à Tradição.	<i>"A Identidade Confessional Favorece."</i> <i>"A Identidade Confessional está mais associada à Tradição."</i> <i>"Não gostaria de expor os desafios da unidade."</i>

A tabela 5 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da Liderança Nível 4 do Colégio Marista (Brasil). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder a questão:

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado afirma ser muito importante o conhecimento da Origem, Missão e Valores do Instituto e considera que tal conhecimento ajuda na atuação dos líderes. Informa também que são promovidas formações internas, no colégio e na Província com a participação do Setor de Vida Consagrada e Laicato. O entrevistado ressaltava ainda que a Identidade confessional da Instituição facilita o processo de realização da Missão. Outro aspecto levantado pelo entrevistado é que, embora o Projeto Pedagógico não contemple a dimensão teológica, as áreas de pedagógico e de pastoral caminham juntas. Sobre os valores, o entrevistado reconhece que sofreram alterações ao longo do tempo. Foram inseridos a Solidariedade e a Interculturalidade. A Presença, mantém-se.

Além disso, desconhece haver algum acompanhamento sobre o desenvolvimento dos valores junto aos professores.

Sobre a Liderança, o entrevistado afirma não ter conhecimento do modelo organizacional do Instituto, reconhece que a Província acompanha e interfere no modelo de liderança da escola e acredita que esse modelo de liderança a escola engaja, compromete e clarifica a Missão, Visão e Valores para os colaboradores.

Sobre o Contexto, o entrevistado considera que a dimensão internacional é percebida na escola, é muito importante e ressaltada pela Província. Um dos desafios elencados pelo entrevistado é a necessidade de equilibrar a Missão e a excelência acadêmica. O entrevistado considera ainda que a adaptação dos Valores ao contexto oferece riscos à realização da Missão e que a Identidade favorece a atuação da Instituição, sendo que ela está mais associada à tradição que à inovação.

Discussão de Dados Entrevista

Tabela 6 – Liderança Nível 2 - Província Marista de Compostela (Portugal)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	Fazem acompanhamento da atuação dos Diretores dos Colégios; promovem momentos de formação; Visitam os colégios para verificar o alinhamento à Missão.	<i>"Acompañamos constantemente a los directores en su actuación. (...) Promovemos encuentros de directores dos veces al año, eventos formativos. Existen los agentes conocidos como "Enlaces Provinciales", son agentes que visitan los colegios dos veces al año para acompañar de cerca el ambiente de la escuela."</i>
	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	É difícil evangelizar em contextos laicos; O Projeto Educativo contempla as dimensões pedagógicas, da espiritualidade e da solidariedade; Os Valores são a marca da Educação Marista.	<i>"Es un gran desafío. No es nada fácil conciliar educación. (...) É más difícil en los países laicos."</i> <i>"(...) Acabamos de implantar un modelo educativo propio establecido en tres pilares: (...) La visión de los diferenciales de la pedagogía marista, los avances y la modernidad pedagógica, contemplando la dimensión de la espiritualidad, por medio de la solidaridad."</i>

			<i>"Creemos que los valores son la marca de la educación marista, son los puentes que permiten la realización de la Misión (...) Los valores fundantes del Instituto están visiblemente presentes y actuales y pueden ser comprobados en la rutina de los colegios."</i>
	Valores	Os Valores fundantes do Instituto permanecem (A Presença, o Espírito de Família e o Amor ao Trabalho); É necessário adaptar os Valores aos diferentes contextos; Foram acrescidos os Valores: Solidariedade e Interioridade.	<i>"Permanecen la presencia (...) el Espíritu de Familia (...) el Amor al Trabajo."</i> <i>"Sobre la adaptación de los valores al contexto local, es importante hacerlo." "El mundo cambia, nuevos valores son exigidos en esa adaptación."</i> <i>"Hoy se añaden otros valores: la sustentabilidad (frente a las amenazas ecológicas), la interioridad (frente a la dinámica de las redes sociales y de informaciones)."</i>
L I D E R A N Ç A	Gestão	A Gestão precisa ter afinidade com a Missão; O modelo de Gestão dos Colégios reflete o modelo de Gestão da Província.	<i>"El punto sensible es el liderazgo de los menos entendidos. Tiene que haber afinidad de ellos con la Institución, para que haya un liderazgo carismático."</i> <i>"Sí. El modelo de gestión de los colegios refleja el modelo de gestión de la Provincia."</i>
	Modelo Organizacional	Há gestão rotativa (3 anos) na Direção dos colégios, podendo ser mantida por mais um período, caso seja avaliada positivamente.	<i>"Hay una rotación de liderazgo cada 3 años, pudiendo ser extendida por otros tres años (...). El modelo exige un seguimiento de reintegración de los gestores que ya cumplieron el período de gestión en su retorno a funciones anteriores. Aplicamos una investigación confidencial junto a los profesores y éstos indican el grado de satisfacción con la gestión y sus perspectivas."</i>
	Instâncias e Inter-relações	Há avaliação 360 graus; Os professores avaliam a direção dos colégios; A família também avalia a escola.	<i>"Hacemos acompañamiento y evaluación de los gestores. Aplicamos una evaluación de 360 grados que incluye a la familia. Preguntamos a los integrantes del equipo en quiénes identifican cualidades de liderazgo y, de esta forma, acompañamos y validamos las indicaciones a la actuación en los cargos de gestión."</i>
	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	O intercâmbio internacional dos alunos é importante para se ter a noção da dimensão do Instituto.	<i>"Creemos los proyectos de intercambio de las escuelas dan a los alumnos la noción de grandiosidad de la red. Los proyectos de voluntariado en obras sociales en otros países también refuerzan eso."</i>

C O N T E X T O	Desafios da Contextualização	A contextualização impacta na Missão de evangelizar através da educação em territórios laicos; É necessário adaptar os Valores ao contexto local.	<i>"El principal desafío es saber evangelizar a través de la educación, principalmente cuando se está en territorio laico oficialmente."</i> <i>"La adaptación de los valores al contexto local, es importante hacerlo."</i>
	Relação com a Modernidade	A Identidade Confessional favorece; Em Portugal há equilíbrio entre tradição e inovação; A tecnologia e a ausência da família constituem os maiores desafios da modernidade; É necessário educar as famílias.	<i>"La Identidad Confesional favorece porque comunica la Buena Nueva. El Evangelio. Está involucrado a una red de solidaridad, es también un canal de evangelización de educadores. Tiene raíces. Por otro lado, también están cerrados en sus raíces."</i> <i>"En Portugal está equilibrada la tradición e la innovación."</i> <i>"Tecnología, materialismo, soledad de los alumnos (familias ausentes), necesidad de educar a las familias, falta de interioridad."</i>

A tabela 6 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da liderança da Província Marista de Compostela (Portugal). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à mesma questão respondida pela Liderança da Província Marista Centro Sul (Brasil), posto que estamos abordando o mesmo nível de Liderança. Cabe ressaltar que a Província de Compostela administra colégios de Portugal e da Espanha. A pergunta:

2 – De que forma as Províncias transformam os Valores Maristas em diretrizes educacionais para os Colégios?

Consideramos que a questão foi respondida ao longo da entrevista e apresentaremos a sistematização dos dados identificando os indicadores, conforme segue:

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado afirma que a Província faz um acompanhamento constante da atuação dos Diretores dos Colégios, promovendo

formação contínua e visitando as unidades para assegurar o alinhamento com a Missão. O entrevistado ressalta a dificuldade de evangelizar em contextos laicos onde a Província atua fortemente. Neste sentido, o Projeto Educativo ajuda a assegurar as dimensões pedagógicas, a espiritualidade e a solidariedade. Afirma ainda que os Valores fundantes permanecem, tendo sido acrescentados a Solidariedade e a Interioridade e que é necessário adaptá-los aos diferentes contextos.

Sobre a Liderança, o entrevistado ressalta que a Gestão deve ter afinidade com a Missão e acredita que o modelo de gestão dos colégios reflete o modelo da Província, que acompanha e atua diretamente no processo de empoderamento dos gestores. Uma particularidade ressaltada pelo entrevistado confirma esta perspectiva. Nos colégios, aplica-se a rotatividade de três anos na Direção, a exemplo do que acontece com as funções de liderança exercidas pelos Irmãos, podendo este prazo ser estendido, caso o gestor seja bem avaliado pelos professores. Trata-se de uma avaliação 360°. A família também avalia a escola e a gestão. Ao final do período, o gestor volta a ocupar o seu cargo antigo, sendo perfeitamente reintegrado ao quadro.

Sobre o Contexto, o entrevistado relatou que uma das formas de os estudantes tomarem conhecimento da dimensão internacional do Instituto são os intercâmbios oferecidos em Colégios Maristas de diversos países. Retomou o tema da laicidade em alguns países, como desafio da contextualização da Missão e reforçou a necessidade de adaptar os Valores aos contextos locais. Para o entrevistado, a identidade confessional favorece diante dos desafios da modernidade. Sobre inovação e tradição, ele afirma que em Portugal há um equilíbrio entre estas duas vertentes e considera que os grandes desafios da modernidade são a tecnologia e a ausência da família. Conclui afirmando que na atualidade é necessário educar as famílias.

Discussão de Dados Entrevista

Tabela 7 – Liderança Nível 3 (Diretoria) Colégio Marista (Portugal)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	A escola católica tem a Missão, evangelizar através da educação; Os líderes têm que conhecer a Missão; É necessário que haja formação e acompanhamento para alinhar a Missão.	<i>"Eu acho que é essencial (...) que a escola católica tenha uma Missão e a Missão seja clara: 'Educar, ou seja, evangelizar através da educação' (...) É essencial que os líderes conheçam a Missão."</i> <i>"Eu acho que é essencial."</i> <i>"Todo coordenador que chega (...) se trabalha a história do Instituto, a identidade Marista, portanto, a espiritualidade Marista, então, são temas além da parte pedagógica. Nós damos também muita atenção pra alinhar com a Missão, se não as pessoas não poderiam ser educadores Maristas, se elas não conhecem a história, a Missão."</i>
	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	De certa forma todos atuam na Pastoral; Há um momento dedicado ao alinhamento do propósito do dia, o "Bom dia"; a integração entre pedagógico e pastoral está consolidada; a Província está muito atenta à formação dos professores; há várias ações de formação: Pedagogia do Amanhecer, Bom dia, Em Ti...	<i>"(...) a Pastoral é feita por qualquer professor, nós até situamos muitas vezes, o primeiro momento da manhã (...) dizemos que estamos no 'Bom dia', dia novo, com propósitos novos (...) a ideia de que se quer que o tema da Pastoral, o tema da espiritualidade (...) faz parte de cada um de nós."</i> <i>"Eu diria que em termos de princípios de integração, ela (a integração do pedagógico com a pastoral) já está consolidada."</i> <i>"(...) nós enquanto Província estamos muito atentos (...) Formação dos professores, a todos eles, não é só da Pastoral (...) A espiritualidade Marista, mesma Formação pedagógica da 'Pedagogia do Amanhecer', do 'Bom dia', como é que você está a fazer? Como que a gente vai te orientar? Até como Projeto Em Ti."</i>
	Valores	Os valores fundantes continuam; são grandes valores; a solidariedade foi agregada e é demarcada na identidade.	<i>"Sim... os Valores fundantes que eu pensei que... logicamente no tempo de hoje, na realidade de hoje (...) continuam."</i> <i>"(...) Solidariedade, o sentido de família e a pertença. Tanto diria que são grandes os Valores."</i>

			"Olha... nós agregamos outros.... e sabe que tem sido muito aglutinador que é o da Solidariedade." "Solidariedade. Esse tem sido, digamos, até agora demarcado."
L I D E R A N Ç A	Gestão	O Conselho de Missão do Instituto está presente na escola duas vezes ao ano; participar da rotatividade de gestão é um privilégio.	"Sim! Claro! (...) o Conselho de Missão visita pelo menos duas vezes por ano o colégio (...) eles acabaram por acompanhar, escutam, dialogam com as pessoas." "Eu acabo por ser um privilegiado por ter tido outras funções além de diretor (...) agora eu acredito que o diretor que chegue agora penso que esteja bastante informado."
	Modelo Organizacional	Há uma gestão compartilhada entre as cinco Províncias da Europa; é uma gestão compartilhada.	"Por ter cinco Províncias na Europa, também trabalham em conjunto, nessa organização (...) todos trabalham com uma gestão compartilhada." "(...) nossa Província, pelo menos, duas vezes por ano, reunimos todos os diretores dos colégios, portanto, para além de falar dos temas da organização de liderança e de identidade."
	Instâncias e Inter-relações	A Província assegura a integração dos gestores das escolas com o Instituto.	"(...) via Província, mas não só! Quando há visita do Governo Geral, a Província, eles fazem questão de chamar os diretores e visitar as obras."
C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	O Governo Geral dá a noção da internacionalidade do Instituto; a proximidade com o Governo Geral é bastante positiva; a Província transmite o entendimento de pertença a uma Rede Internacional e dá suporte.	"(...) há visita do Governo Geral à Província (...). Tem havido essa preocupação e eu sublinho que é algo muito positivo em que o Instituto está... que essa disponibilidade, proximidade a eles." "é algo muito positivo." "(...) é uma noção de que é uma Rede e todo suporte é essencial para os dias de hoje... esse suporte que a gente tem."
	Desafios da Contextualização	Desafios: humanizar a educação; dar atenção a pessoa; ser um espaço de aproximação dos jovens com a Igreja.	"Eu acho que o grande desafio que nós temos é humanizar a educação, e sobretudo, também darmos atenção à pessoa." "(...) dizer que nós Maristas temos a responsabilidade de perceber que grande parte do contato de alguns jovens com a igreja é através da escola, então isso é uma responsabilidade muito grande."

	Relação com a Modernidade	A confessionalidade é um desafio, assim como assegurar resultados acadêmicos; Inovação e Tradição estão equilibrados; a tradição dá segurança.	<i>"Nós temos a própria Confessionalidade como um desafio (...) os pais também nos procuram pelos resultados acadêmicos que os filhos têm, ou seja, temos que ter uma proposta muito concreta."</i> <i>"Eu acho que as duas."</i> <i>"(...) nós temos uma tradição da qual nós nos orgulhamos (...) não podemos deixar de sermos inovadores (...) mas não podemos andar ao sabor só das inovações, temos que ter também muito bem claro que a tradição é importante (...) também nos dar segurança..."</i>
--	---------------------------	--	---

A tabela 7 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da liderança Nível 3 do Colégio Marista (Portugal). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão:

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado ressalta que a escola católica tem a missão de evangelizar através da educação e que os líderes devem conhecer essa Missão. Para tanto, é necessário assegurar a formação e acompanhar constantemente a atuação da liderança. Sobre a integração da Pastoral com o Pedagógico, o entrevistado afirma que no colégio este aspecto está consolidado. Todos atuam na Pastoral. Há um momento diário dedicado à reflexão. Além disso a Província atua sistematicamente na formação dos professores com programas como o Pedagogia do Amanhecer, o Bom Dia e o Projeto Em Ti. O entrevistado considera ainda que os Valores fundantes continuam atuais, acrescidos da solidariedade.

Sobre a Liderança, o entrevistado afirma que a presença do Conselho de Missão do Instituto duas vezes ao ano na Província é um diferencial e que ele considera um privilégio participar da rotatividade da gestão no colégio. Ressalta ainda que as cinco Províncias da Europa têm um modelo de gestão compartilhada e que isto é conhecido pela liderança e pelos professores da escola.

Sobre o Contexto, o entrevistado afirma que a proximidade com o Governo Geral do Instituto transmite a noção de internacionalidade da Rede e o sentimento de pertença. Ressaltou que o grande desafio da modernidade é a necessidade de humanizar a educação, dar atenção à pessoa e assegurar que a escola seja um espaço de aproximação com os jovens. O entrevistado considera a identidade confessional um desafio na modernidade, assim como assegurar os resultados acadêmicos. Afirma que inovação e tradição estão equilibrados em Portugal e que a tradição transmite segurança.

Discussão de Dados Entrevistas

Tabela 8 - Liderança Nível 4 (Coordenação Pedagógica) Colégio (Portugal)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	As lideranças conhecem a Origem, a Missão e a dimensão da obra; há momentos coletivos dedicados ao conhecimento do tema.	<i>"Nós tivemos e tentamos fazer os alunos perceberem (...) que este Instituto é enorme e tal como eles estão aqui, há outros em outros lados do mundo. Ou seja, que eles também têm uma veia Marista (...) eu acho que é importante saber (...) que estamos nos quatro cantos do mundo."</i> <i>"As pessoas que estão em funções de liderança aqui no colégio de Lisboa têm uma noção relativamente vasta da congregação, do trabalho que o Padre Champagnat fez, da obra pelo mundo, então são pessoas que tem essa noção de grupo também (...) é uma coisa que ajuda na Missão."</i> <i>"Coisas pequenas como o 'Bom dia', alguns momentos em que temos discussões com toda a escola junta."</i>
	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	A catequese e a educação moral e religiosa ajudam na transmissão da Missão; o diálogo entre pastoral e pedagógico transcorre naturalmente.	<i>"Até o nono ano todos têm catequese (...) o fato de, obrigatoriamente, todos terem educação moral e religiosa católica até determinado ano é uma coisa que ajuda, é uma coisa que ajuda na Missão e na transmissão da Missão dos Irmãos Maristas. É uma coisa que se faz, e que está presente aqui."</i> <i>"O diálogo entre pastoral e pedagógico é uma coisa que acontece naturalmente."</i>

	Valores	Os valores estão presentes; foi acrescentada a Solidariedade e está muito presente.	<i>"Sim! Os Valores fundantes são bem presentes."</i> <i>"Valor da Solidariedade também é um Valor que está muito presente."</i>
L I D E R A N Ç A	Gestão	Não tem contato com o modelo de gestão do Instituto, mas considera importante conhecê-lo.	<i>"Nunca pensei muito nisso."</i> <i>"Sabemos o básico (...). Sim (...) isso é muito importante."</i>
	Modelo Organizacional	A Província está presente e acompanha as lideranças.	<i>"Nós temos a visão de que a Província acompanha o colégio e como."</i>
	Instâncias e Inter-relações	Não tem contato direto com o Instituto, mas atribui credibilidade.	<i>"Eu não tenho uma noção do trabalho diário feito em Roma mas sei que o trabalho é bem feito."</i> <i>"Temos visitas anuais de Irmãos da Província que vêm estar perto das escolas, reúnem-se com os diretores, coordenadores e com pessoas que têm funções mais diretivas (...)."</i>
C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	Tem conhecimento da dimensão internacional do Instituto e considera relevante este entendimento.	<i>"Sim! Dando uma dimensão mais universal e, portanto, eu acho que é importante saber que somos uma família muito grande, que estamos nos quatro cantos do mundo."</i>
	Desafios da Contextualização	Desafios: a falta de Irmãos, a velocidade das mudanças educacionais e tecnológicas.	<i>"Entendo também que há dificuldades, mas a falta dos Irmãos na escola é a maior (...) o outro desafio tem a ver com a rapidez com que o mundo está a crescer, essa discussão dos programas de diferentes disciplinas, a questão das diferentes tecnologias."</i> <i>"A questão das diferentes tecnologias, a escola no geral não está preparada para um conhecimento tão rápido."</i>
	Relação com a Modernidade	A confessionalidade favorece; considera equilibrados os aspectos tradição e inovação, a comunidade, reconhece mais pela tradição; o	<i>"Eu acho que favorece porque (...) dá um cariz pessoal para a Instituição e o fato de dar um cariz pessoal, dá ao aluno legitimidade, para escola, para mim."</i> <i>"A tradição, eu acho que aos olhos de quem está de fora, principalmente (...) Nós que estamos dentro achamos que mesclam os dois pontos."</i>

		maior desafio é assegurar a qualidade do ensino.	<i>"O desafio principal tem a ver com o ensino (...) Nós não podemos ter ensino com uma qualidade inferior dessas (...) escolas."</i>
--	--	--	---

A tabela 8 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da liderança Nível 4 do Colégio Marista (Portugal). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão:

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado afirma que as lideranças conhecem a Origem, a Missão e a dimensão da obra e que há momentos dedicados ao conhecimento do tema. Além disso, a catequese e a disciplina de educação moral ajudam na transmissão da Missão. O entrevistado considera haver um diálogo estreito entre a pastoral e o pedagógico. Os Valores estão muito presentes tendo sido acrescido a Solidariedade aos valores fundantes.

Sobre a Liderança, o entrevistado afirma não conhecer o modelo de gestão do Instituto, mas considera importante conhecê-lo e lhe atribui muita credibilidade. Reconhece que a Província está presente e acompanha as lideranças da escola.

Sobre o Contexto, o entrevistado tem conhecimento da dimensão internacional da Instituição e considera relevante esse entendimento. Identifica como desafios a falta de Irmãos e a velocidade das mudanças educacionais e tecnológicas. Além disso, considera que a confessionalidade favorece a atuação da escola e ainda que estão equilibrados os aspectos relacionados à tradição e inovação, sendo que a comunidade reconhece a instituição mais pela tradição. Por fim, destaca como principal desafio a necessidade de assegurar a qualidade de ensino.

Discussão de Dados Entrevista

Tabela 9 - Liderança Nível 4 (Coordenação de Pastoral) Colégio (Portugal)

CATEG.	SUB CATEG.	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
C O N F E S S I O N A L I D A D E	Origem e Missão	O conhecimento da Origem, Missão e Valores é transmitido aos professores e pais; o sentimento de pertença é importante para os líderes Maristas.	"(...) nós fizemos esse trabalho de conhecimento da Origem e da Missão com nossos professores e com nossos pais (...) os pais aqui têm essa ideia de Valores educativos nos colégios (...) é uma pluralidade e, portanto, tentamos fazer chegar isso no processo educativo." "Eu penso que esse sentimento de pertença é fundamental para que nós possamos ser líderes e para que possamos ser líderes Maristas."
	Princípios Pedagógicos e de Pastoral	Existem Formações na Província e a Igreja local também ajuda; A pastoral é imersa na rotina da escola.	"Existe muita Formação e vamos convidando as pessoas a fazer (...) temos muita formação a nível da Província, temos várias coisas a fazer e a Igreja vai nos convidando e vai nos proporcionando." "Eu acho que nós temos aqui algumas vantagens (...) os alunos têm catequese, desde o 1º ano, até o 9º ano. Mas nós tentamos que haja uma catequese que passe a pessoa Jesus, a mensagem Jesus (...) portanto, acaba por vir aqui uma mescla entre a Pastoral e o resto da escola que eu acho que são tão saudáveis, porque a Pastoral não é fechada. A Pastoral é imersa." "(...) nós temos no Projeto Educativo, eu acho que o professor demonstrar o Projeto Educativo, lá está explícito os Valores e etc. Lá estão explicitamente."
	Valores	Os Valores estão explícitos no Projeto Educativo; Foi acrescentada a Solidariedade; Não é necessário agregar mais nenhum.	"(...) o Projeto Educativo, lá está explícito os Valores (...) a Solidariedade (...) seria acrescentado." "Nós trabalhamos com estes. Não vemos necessidades de agregar mais nenhum." "Nós temos outras coisas em consideração (...) a Solidariedade que é um valor que nós pensamos muito, portanto, seria acrescentado. (...) mas não temos isso sistematizado." "(...) a Solidariedade (...) seria acrescentado."

L I D E R A N Ç A	Gestão	A Província não impõe nada, é tudo dividido com os agentes do colégio.	<i>"Eu acho que não há nada imposto ao colégio pela Província que não seja dividido também pelos agentes do colégio."</i> <i>"(...) nós fizemos esse trabalho com nossos professores e com nossos pais e mostramos um vídeo que mostram os Maristas no mundo e o quanto somos e onde estamos e o que fazemos (...) Eu acho que isso foi muito importante, foi marcante."</i>
	Modelo Organizacional	O modelo é visível; Há rotatividade de cargos.	<i>"(...) a rotatividade dos cargos, eu penso que é uma coisa que as pessoas vão acompanhando e vão entendendo, acho que atualmente é mais visível."</i>
	Instâncias e Inter-relações	Há um intercâmbio entre a escola e a Província; Uma equipe da escola participa do Conselho da Província.	<i>"Há um intercâmbio entre os dois (Instituto e Província)". (...) temos uma equipe que fica mais junto do Provincial e participa do Conselho Provincial (...) que está presente nas reuniões de Portugal em que traz e leva as coisas nas reuniões de Pastoral, a nível dos colégios, temos um Irmão conselheiro, um Irmão espanhol que é conselheiro e também está nessas reuniões."</i>
C O N T E X T O	Alcance da Missão e Dimensão Internacional	A dimensão internacional começa a ser melhor entendida; Poderia haver mais comunicação entre as instâncias internacionais - Portugal e Brasil (mesma língua).	<i>"(...) eu acho que atualmente se começa a entender isso (a dimensão internacional)."</i> <i>"Eu acho que poderia haver mais comunicação na Rede Internacional - Brasil e Portugal, por exemplo."</i>
	Desafios da Contextualização	Há desafios na gestão internacional da Província (Espanha e Portugal) - realidades diferentes.	<i>"(...) nós temos uma Província (de Compostela) que está a se adaptar à duas realidades diferentes (Espanha e Portugal) e sim temos diferenças muito grandes."</i>
	Relação com a Modernidade	São mais conhecidos pela tradição; a baixa natalidade é um desafio em Portugal; há que se melhorar a comunicação dos diferenciais e apostar na melhoria da qualidade de ensino.	<i>"Eu acho que somos mais conhecidos por sermos da tradição."</i> <i>"(...) um problema que nós temos é a baixa natalidade, isso vai eventualmente (...) por se refletir até no número de alunos (...) temos que nos diferenciar, temos que nos comunicar melhor, essa diferença, inclusive (...) Apostar na melhora da qualidade do ensino."</i>

A tabela 9 apresenta os dados da entrevista feita ao representante da liderança Nível 4 do Colégio Marista (Portugal). Buscamos com tal instrumento de recolha de dados responder à questão:

3 – Como a liderança dos colégios apreende e dissemina o conhecimento da Identidade e dos Valores na rotina escolar?

Sobre a Confessionalidade, o entrevistado afirma que o conhecimento da Origem, Missão e Valores é transmitido não apenas aos professores, mas também aos pais, destacando a importância do sentimento de pertença para os Líderes Maristas. A formação é reforçada pela Província e pela Igreja local, estando a Pastoral imersa na rotina da escola. Além disso, os Valores estão explícitos no Projeto Educativo, tendo sido acrescida a Solidariedade, portanto, não precisa agregar mais nenhum.

Sobre a Liderança, o entrevistado afirma que a Província atua no processo de formação, mas não impõe nada, é tudo dividido com os agentes do Colégio. Além disso, considera que o modelo de gestão e de liderança é amplamente conhecido, ressaltando a rotatividade dos cargos de gestão e o intercâmbio entre a escola e a Província. Há uma participação de membros da Escola no Conselho da Província.

Sobre o Contexto, o entrevistado reconhece que a dimensão internacional começa a ser melhor entendida e que poderia haver mais comunicação entre as instâncias internacionais, principalmente entre Portugal e Brasil, posto que falamos a mesma língua. Considera também o fato de haver desafios na gestão internacional da Província, posto que administra colégios nos dois países (Portugal e Espanha) com realidades diferentes. Por fim, o entrevistado afirma que a instituição é mais conhecida pela tradição que pela inovação. Acrescenta ainda que a baixa natalidade é um desafio em Portugal e que é necessário melhorar a comunicação dos diferenciais e apostar na melhoria da qualidade de ensino.

4.2 – Inquérito por Questionário - Resultados e Discussão de Dados

Conforme já relatado, a elaboração do questionário contemplou perguntas gerais, específicas, abertas e fechadas. No tocante às questões fechadas, aplicamos a análise quantitativa de dados. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), “a análise quantitativa dos dados torna-se necessária sempre que os dados são recolhidos por meio de um Inquérito por Questionário” (Quivy e Campenhoudt, 1998 *apud* Jorge, 2005:224).

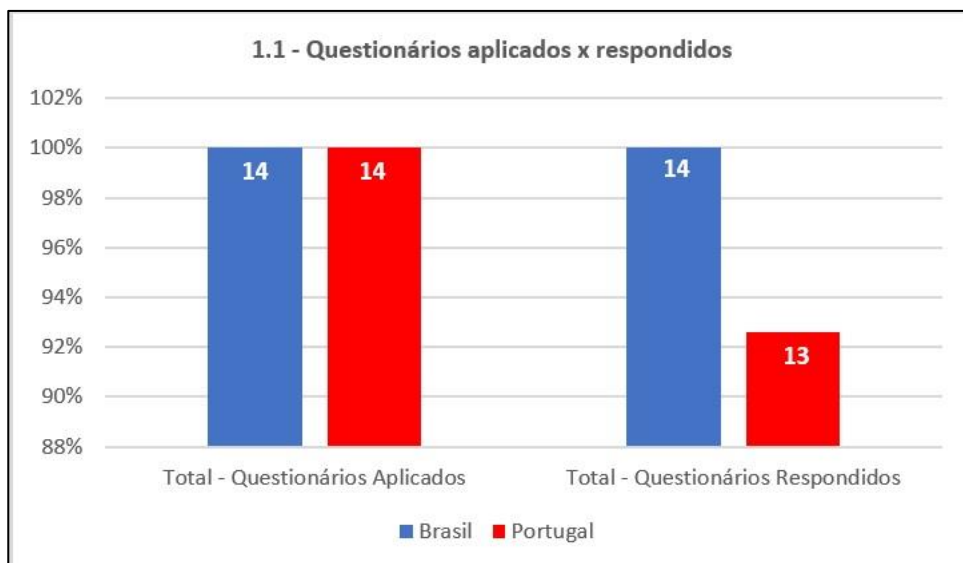
Para análise estatística foi utilizado pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20.0. Trata-se de uma ferramenta que permite realizar cálculos estatísticos complexos. Conforme Coutinho, o SPSS “constitui um auxiliar excelente para um investigador [...] que tenha procedido a uma recolha de dados quantitativos e o objetivo da análise é descrever, relacionar ou mesmo contrastar hipóteses de investigação (Coutinho, 2015:180).

Devido ao tamanho de amostra, para avaliação das diferenças entre as proporções das respostas entre Brasil e Portugal utilizou-se teste exato de Fisher. Considerou-se $p < 0,05$ como significativo.

I - BLOCO CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA

QUESTÃO FECHADA – 1.1 – Dos questionários entregues e respondidos

A questão 1.1 questiona ao professor o local de seu trabalho, sendo 14 professores respondentes do Brasil e 13 professores respondentes de Lisboa, em função de ter sido desconsiderado o questionário de um professor que voltou em branco.

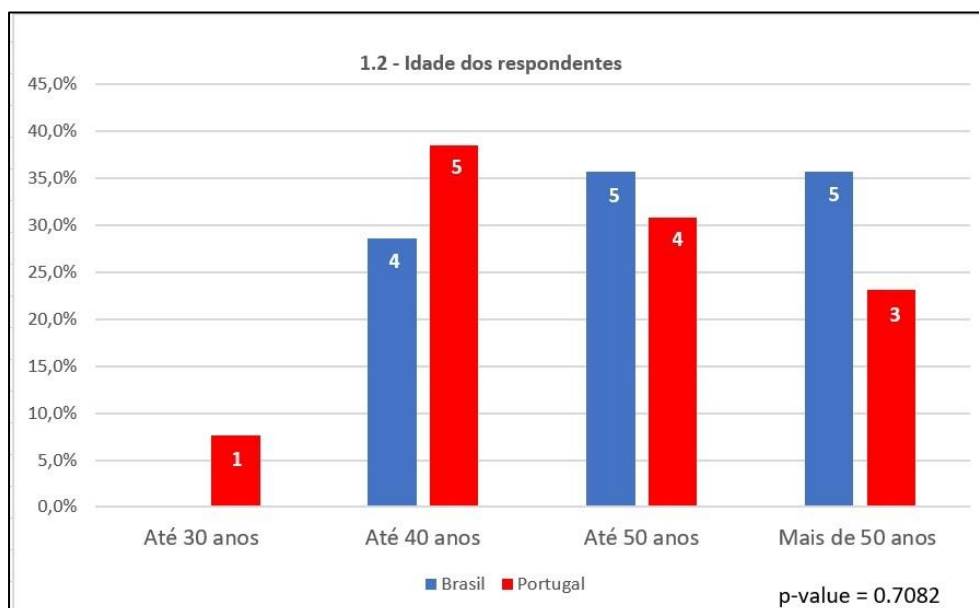


5 - Gráfico 1.1: Porcentagem de questionários aplicados e respondidos pelos docentes dos colégios de Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 1.2 – Da faixa etária da população estudada

A análise da variável faixa etária demonstrou que em Portugal 7,6% dos professores possuem até 30 anos de idade. Já no Brasil, nenhum caso. Na faixa etária de “até 40 anos” foram 38,5% em Portugal e 28,6% no Brasil. A faixa até 50 anos foi representada por 30,8% de Portugal e 35,7% do Brasil. Finalmente, acima de 50 anos foram 23,1% de respondentes de Portugal e 35,7% do Brasil.

A partir dessa análise considerou-se não haver diferença estatisticamente significativa entre as duas populações estudadas, não cabendo considerações sobre a influência desta variável nos resultados em geral.



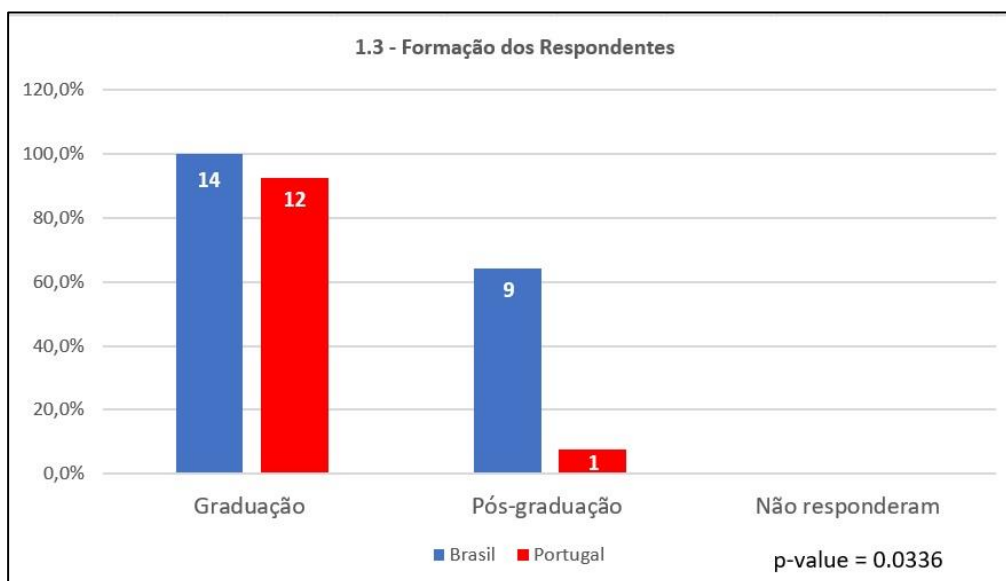
5 - Gráfico 1.2: Distribuição etária dos respondentes, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 1.3 – Do Grau de formação dos respondentes

Em relação ao grau de formação, no Brasil 64,3% possuem “Pós-graduação”, enquanto o restante possui apenas a graduação. Diferentemente ocorre em Portugal, onde apenas 7,7% possuem “Pós-graduação”.

A diferença extremamente grande ($p\text{-value}=0,0336$) entre a ocorrência do nível de pós-graduação entre os países pode ser justificada pelo fato de que no Brasil o índice de titulação do corpo docente é um dos importantes critérios de escolha do colégio por parte dos pais.

Tal característica demanda aos colégios uma concorrência em busca da contratação de maior número de professores titulados.



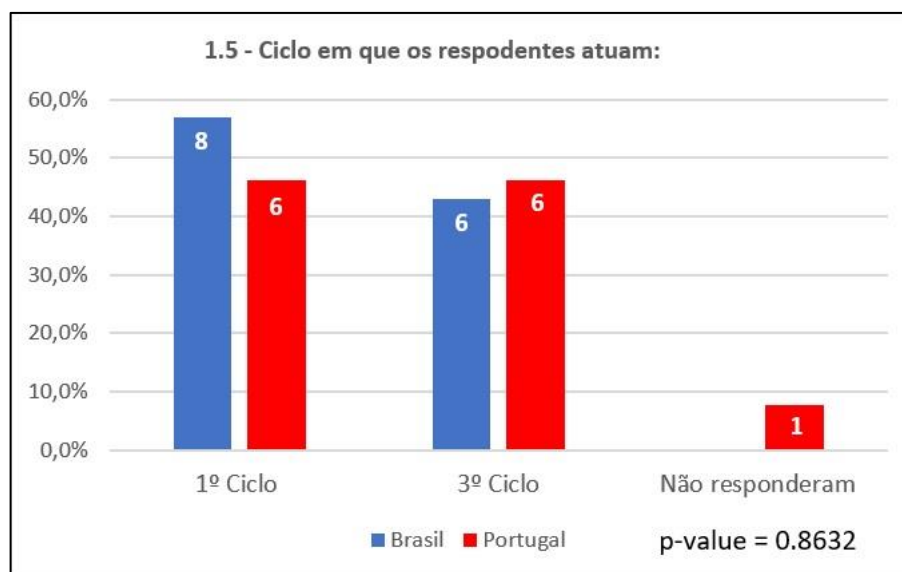
5 - Gráfico 1.3: Distribuição do nível de formação educacional dos respondentes, Portugal e Brasil

QUESTÃO – 1.4 – Não foi considerada na análise, já que todos os respondentes ocupavam a função de professor.

QUESTÃO FECHADA – 1.5 – Do ciclo em que atua

Com relação ao ciclo em que o professor atua, em Portugal 46,2% dos respondentes atuam no 1º ciclo, 46,2% atuam no 3º ciclo e 7,6% dos professores não responderam à questão. Enquanto no Brasil, 57% dos respondentes atuam no 1º ciclo e 43% atuam no 3º ciclo.

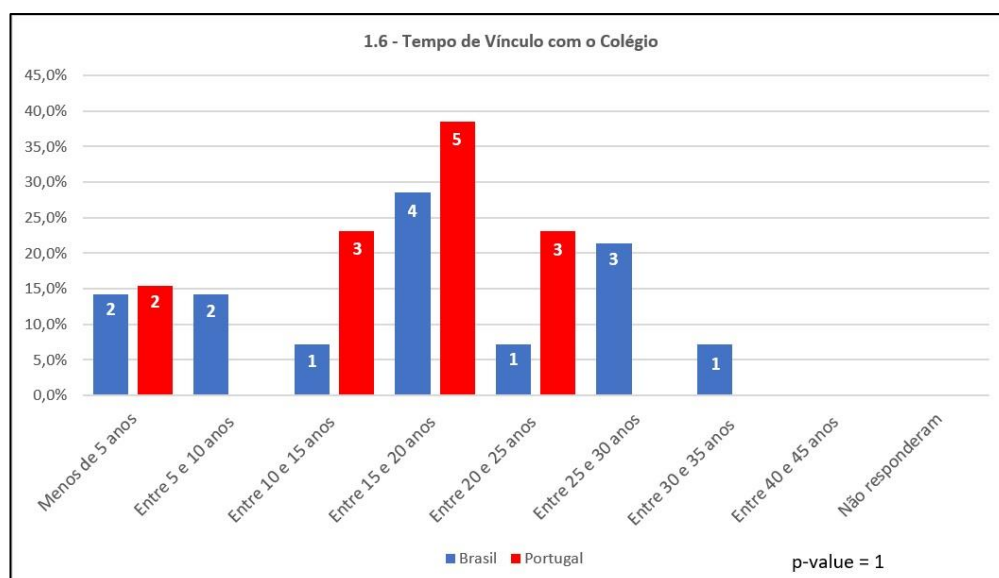
Apesar de não ter havido divergência estatisticamente significativa entre a distribuição desta variável, estes resultados não foram considerados para análise, já que a estrutura pedagógica entre as duas nacionalidades possui importantes diferenças de enquadramento funcional.



5 - Gráfico 1.5: Distribuição dos respondentes, em relação ao ciclo de atuação, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 1.6 - Do tempo de vínculo com o colégio

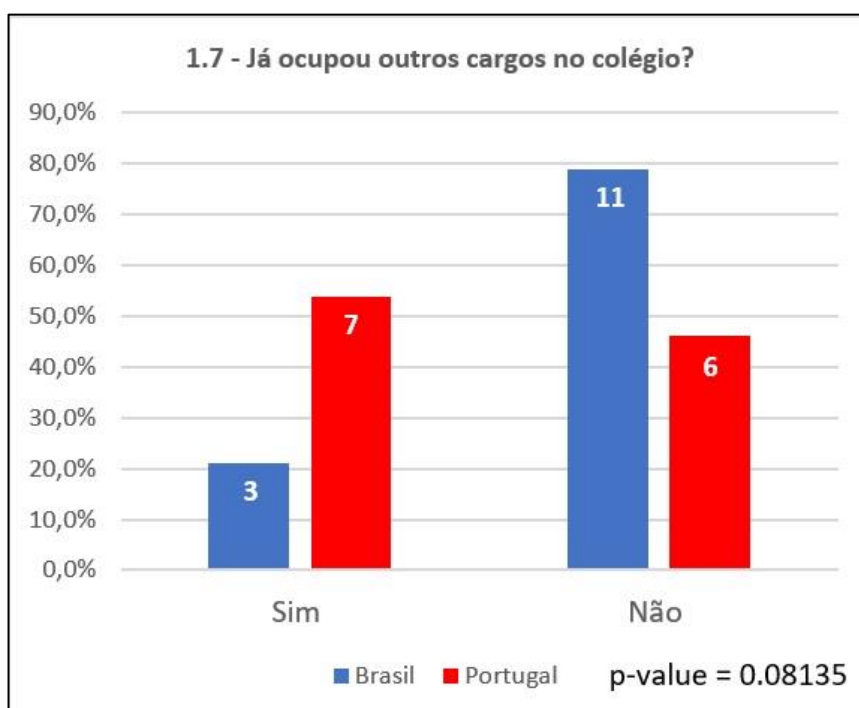
Em Portugal, com até 15 anos de vínculo se encontram 38,5% do grupo, sendo que no Brasil são 35,7%. Já, se analisarmos a totalidade de professores com até 20 anos de vínculo, em Portugal são 77% e no Brasil 64,3%. Acima de vinte anos de vínculo, são em Portugal 23,1% e no Brasil 35,6%.



5 - Gráfico 1.6: Classificação em faixas de cinco anos do tempo de vínculo do professor com a instituição, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 1.7 – Da ocupação de outros cargos, além da docência

Em Portugal, 53,8% dos respondentes já ocuparam outros cargos dentro do Colégio. No Brasil, 21% dos respondentes já ocuparam outros cargos. Nesta questão, observou-se uma divergência entre os respondentes de Portugal e Brasil, a qual pode ser justificada pelo fato de que em Portugal a política de recursos humanos contempla um rodízio de funções entre os líderes da instituição.



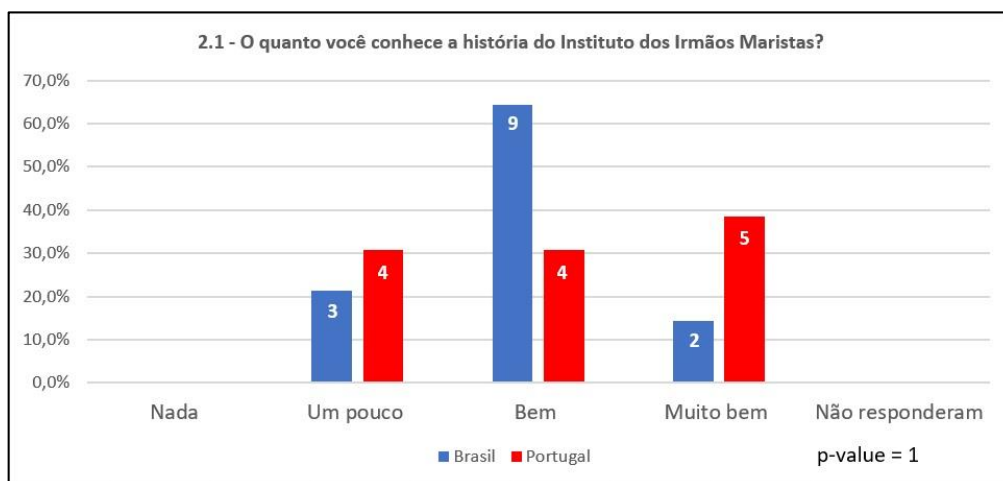
5 - Gráfico 1.7: Distribuição da ocorrência na ocupação de outros cargos, além da docência, Portugal e Brasil

II - BLOCO CONFSSIONALIDADE DA INSTITUIÇÃO

As oito questões a seguir foram formuladas com a intenção de conhecer o entendimento existente, por parte dos professores das duas localidades estudadas, a respeito da confessionalidade e seus possíveis desdobramentos na instituição.

QUESTÃO HÍBRIDA – 2.1 – Do conhecimento da história do Instituto dos Irmãos Maristas

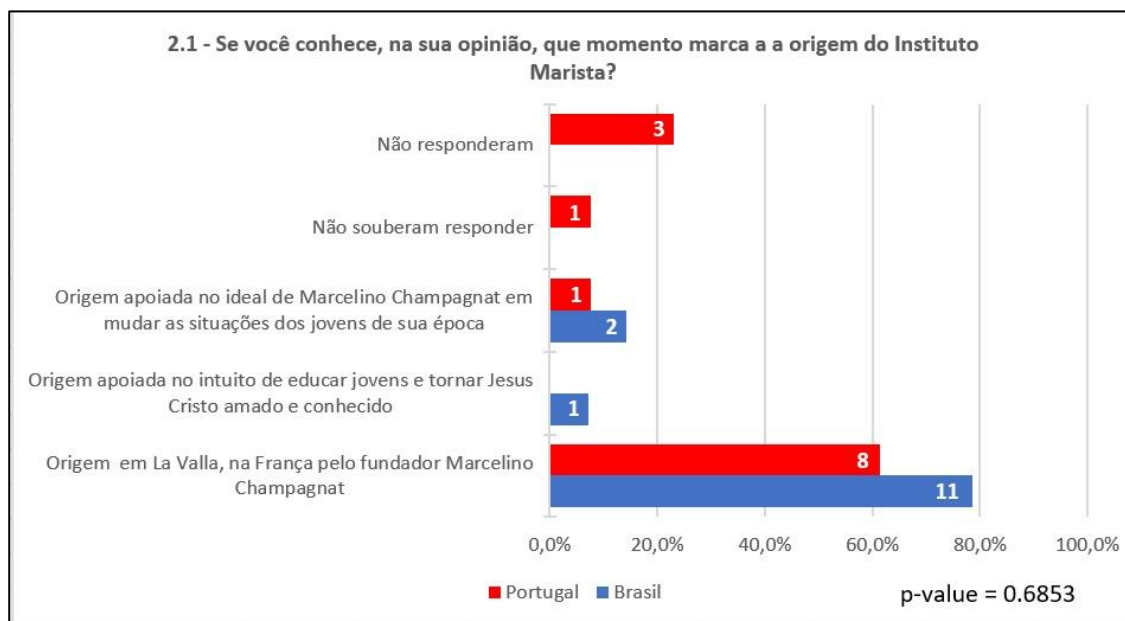
Nesta questão híbrida, questiona-se inicialmente ao professor o quanto ele conhece a origem do Instituto dos Irmãos Maristas. A partir das respostas a essa questão inicial fechada, procede-se a questão aberta que solicita indicar qual foi a origem do Instituto dos Irmãos Marista. Em nenhum dos casos houve incidência da resposta “nada”, ou não soube responder, o que significa que a totalidade dos entrevistados, igualmente nos dois colégios, afirma conhecer a história do Instituto dos Irmãos Marista. Já, conhecendo “bem” e “muito bem”, houve em Portugal 69,3% respondentes e no Brasil houve 78,6% dos respondentes, o que nos faz entender que há uma grande valorização na história da fundação da instituição, fato esse que consideramos muito positivo.



5 - Gráfico 2.1: Distribuição da afirmação do grau de conhecimento em relação à história do Instituto dos Irmãos Marista, Portugal e Brasil

Na sequência, se questionou qual foi o marco da origem, segundo a opinião dos respondentes. Nesta questão aberta, observou-se a grande maioria dos respondentes, tanto em Portugal (69,2%), como no Brasil (92,9%), declinou a origem em La Valla, na França, promovida pelo fundador Marcelino Champagnat. Consideramos os resultados extremamente satisfatórios, contudo, fazemos uma ressalva em relação ao índice de 23,1% dos professores de Portugal que não

responderam à questão, ou não a souberam responder. No Brasil não houve incidência nessas respostas.



5 - Gráfico 2.1 aberta: Classificação das respostas em relação à afirmação sobre a origem do Instituto dos Irmãos Maristas

QUESTÃO HÍBRIDA – 2.2 Do nível de conhecimento da Missão do Instituto dos Irmãos Maristas

Nos dois colégios estudados, a totalidade dos entrevistados afirmou conhecer qual era a missão do Instituto dos Irmãos Maristas. Nesta questão híbrida, foi ainda perguntado qual seria essa missão, em questão aberta.



5 - Gráfico 2.2: Porcentagem de afirmações sobre o conhecimento da missão do Instituto dos irmãos Maristas, Portugal e Brasil

Em resposta à segunda parte da questão, os respondentes de ambos os colégios declinaram respostas diferentes, apesar de não serem consideradas de todo equivocadas. Contudo, partindo do princípio de que a missão oficial é enunciada como: “Educar crianças e jovens e tornar Jesus conhecido e amado”, a resposta que mais se aproximou desse enunciado foi “Tornar Jesus conhecido e amado, formando bons cidadãos”, respondida exclusivamente por 21,4% dos professores brasileiros. A grande maioria dos respondentes de Portugal (69,2%) e cerca de 36% do Brasil afirmaram conhecer a missão como sendo: “Evangelizar por meio da educação, seguindo os valores Maristas”.

Além dessas respostas, o grupo de Portugal indicou “Educar do jeito de Maria” em 15,4% dos casos e “Oferecer uma educação integral e inclusiva” em 7,7% dos casos. O grupo do Brasil, por sua vez, respondeu as duas respostas com 14,3% e 14,3%, respectivamente.

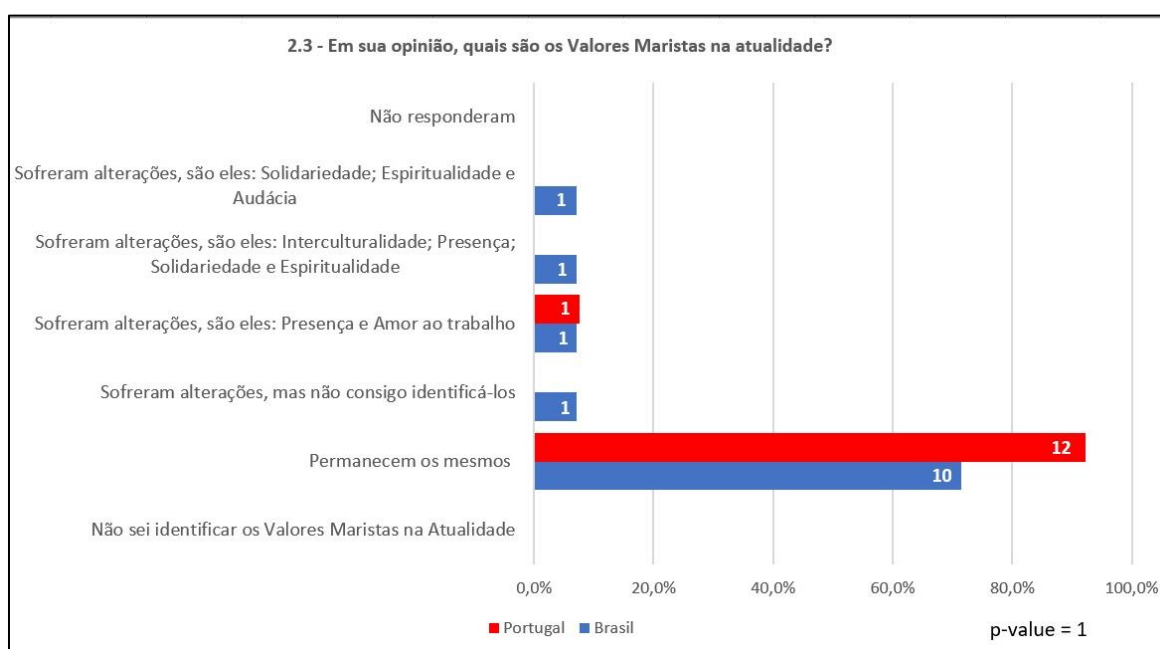
Ainda no grupo brasileiro, foi declinada a resposta “propagar a tolerância nas relações humanas, auxiliando os indivíduos que sofrem exclusão”, em 14,3%.



5 - Gráfico 2.2 aberta: Classificação das respostas abertas sobre qual seria a missão do Instituto dos irmãos Maristas, Portugal e Brasil

QUESTÃO ABERTA – 2.3 – Do conhecimento sobre quais os valores Maristas da Atualidade

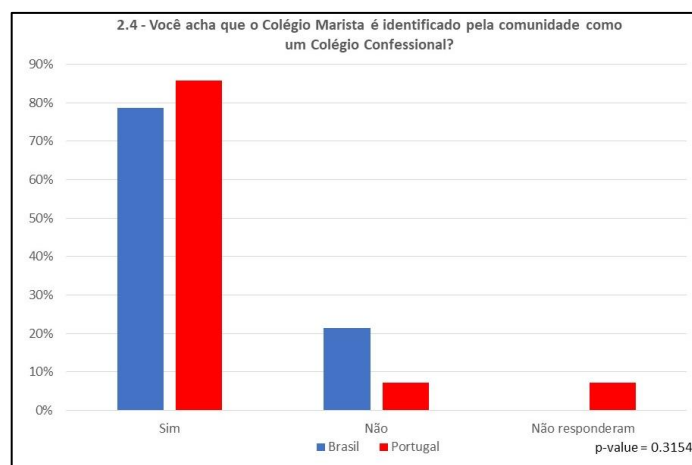
Quando perguntados sobre conhecer quais os valores Maristas da atualidade, nenhum dos respondentes, de ambos colégios, respondeu não saber identificar, nem deixou em branco a questão, fato considerado muito positivo em nosso estudo. A grande totalidade de respondentes dos dois colégios (92,3% em Portugal e 71,4% no Brasil), afirmou que os valores “não sofreram alterações”. Dos que acreditam ter sofrido alterações, apenas 7,1% no Brasil não souberam identificar quais são.



5 - Gráfico 2.3: Classificação das respostas em relação ao conhecimento dos valores Maristas da atualidade, Portugal e Brasil

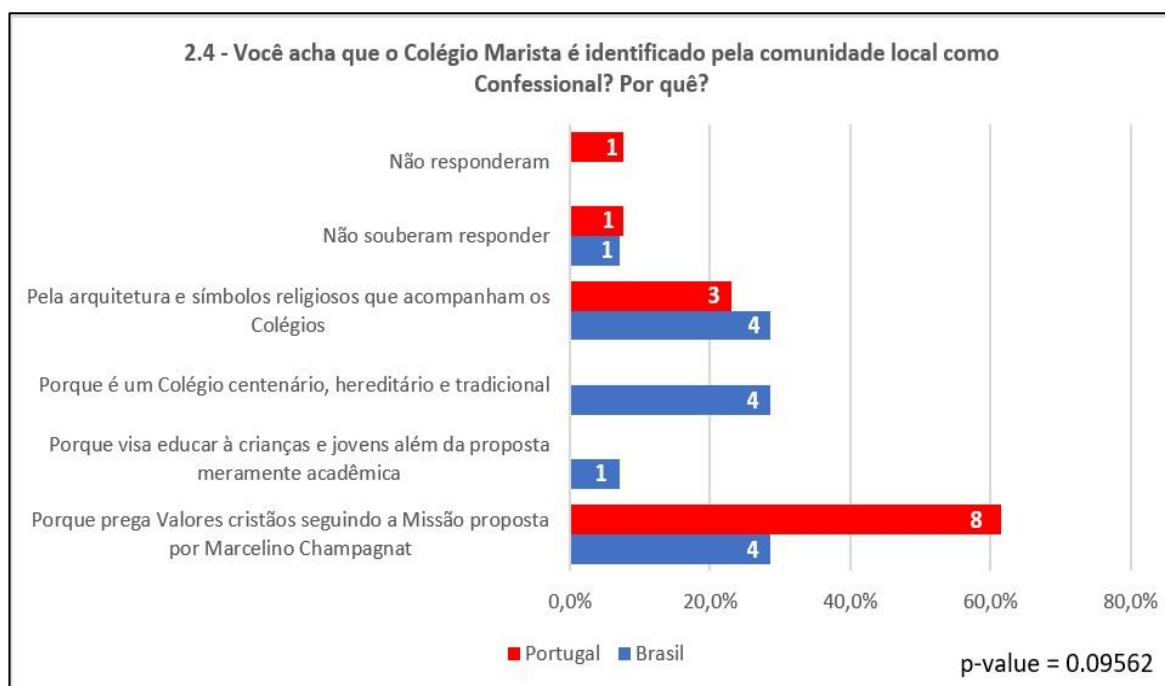
QUESTÃO HÍBRIDA – 2.4 – Da percepção da imagem do instituto em relação à sua natureza de confessionalidade

Na primeira parte da questão, foi perguntado ao professor se ele acredita que o colégio é percebido, por parte da comunidade local, como uma instituição de natureza confessional. A grande maioria dos respondentes (92,3% em Portugal e 78,6% no Brasil) respondeu acreditar que sim, a instituição é vista como de natureza confessional.



5 – Gráfico 2.4: Relação de respondentes que acreditam no reconhecimento da identidade confessional institucional por parte da comunidade, Portugal e Brasil

Na segunda parte da questão, foi perguntado o porquê dessa opinião, à qual 15,4% dos respondentes portugueses não responderam, ou não souberam responder. No Brasil, a incidência de respondentes que admitem não saber responder foi de 7,1%. Dos que responderam acreditar que a instituição é vista como confessional, a maioria de professores de Portugal (61,5%) e Brasil (28,6%) afirmam ser motivados pela resposta: “Porque prega os valores cristãos seguindo a missão proposta por Marcelino Champagnat”.

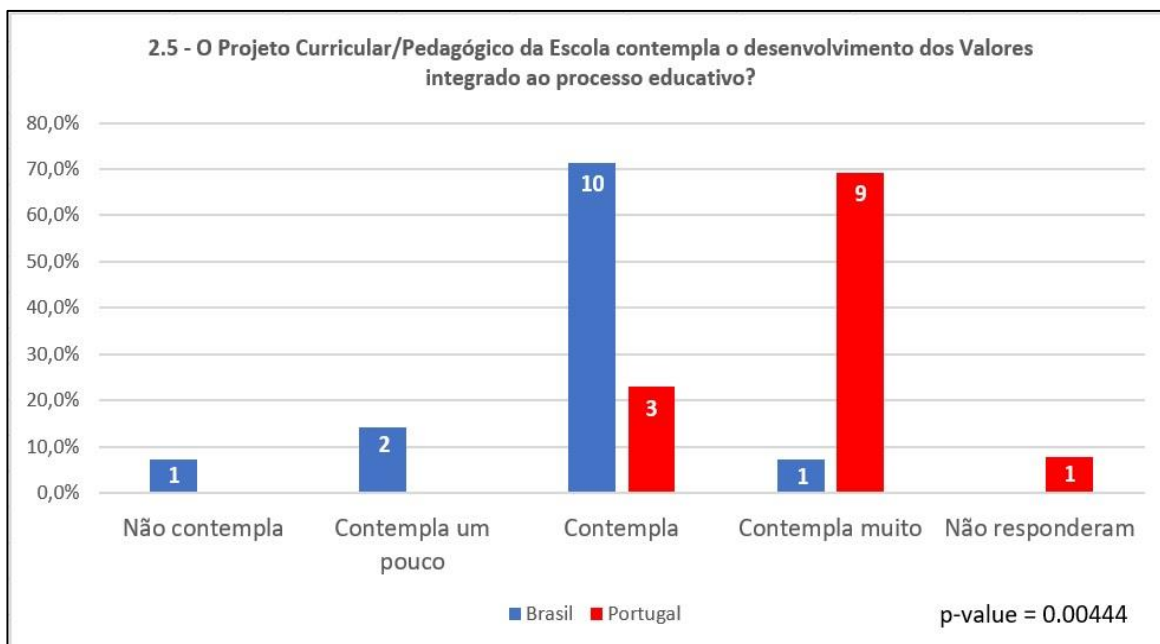


5 - Gráfico 2.4 aberta: Distribuição percentual dos motivos pelos quais os respondentes acreditam no reconhecimento da confessionalidade institucional, Portugal e Brasil

Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas entre os respondentes dos dois colégios (índice de Fisher: $p\text{-value}=0,09562$), se observa uma distribuição mais equânime em quatro tipos de respostas dos professores do Brasil, a saber: 28,6% acreditam ser porque: “pela arquitetura e símbolos religiosos que acompanham os colégios”. Esta mesma resposta é acompanhada por 23,1% dos professores de Portugal. Ainda analisando as respostas dos professores do Brasil, 28,6% acreditam que se trata de um “colégio centenário, hereditário e tradicional”. Outros 7,1% dos brasileiros pesquisados acreditam se tratar de uma instituição que “visa educar crianças e jovens além da proposta meramente acadêmica”. Com base nos dados acima, podemos supor que os professores de Portugal estão convencidos de que os valores e missão são as características mais marcantes da confessionalidade para a formação da opinião pública. Além de compartilhar dessa mesma opinião (28,6%), os entrevistados brasileiros se distribuem, ainda, na crença de que a tradição (28,6%), a arquitetura (28,6%) e a educação além da proposta meramente acadêmica (7,1%) são fatores decisivos para a formação da opinião pública, no tocante à imagem de confessionalidade da instituição.

QUESTÃO HÍBRIDA – 2.5 – Do projeto curricular/pedagógico contemplar os valores Maristas

Perguntados sobre a possibilidade de estarem sendo contemplados os valores maristas no projeto curricular e pedagógico da instituição no decorrer do processo educativo, em ambos os colégios, a grande maioria acredita que “contempla” e “contempla muito” (92,3% de Portugal e 78,5% do Brasil). Apesar desses resultados, o índice de Fisher sinaliza uma diferença estatisticamente significativa entre as duas populações estudadas ($p\text{-value}= 0,00444$), possivelmente pelo fato de que no caso do Brasil 21,4% dos respondentes acreditam contemplar pouco ou não contemplar, contra nenhum dos entrevistados portugueses. A fim de verificar a comprovação do conhecimento dos respondentes a esta parte da questão, foi perguntado ainda em que parte do documento seria assegurado esse aspecto.

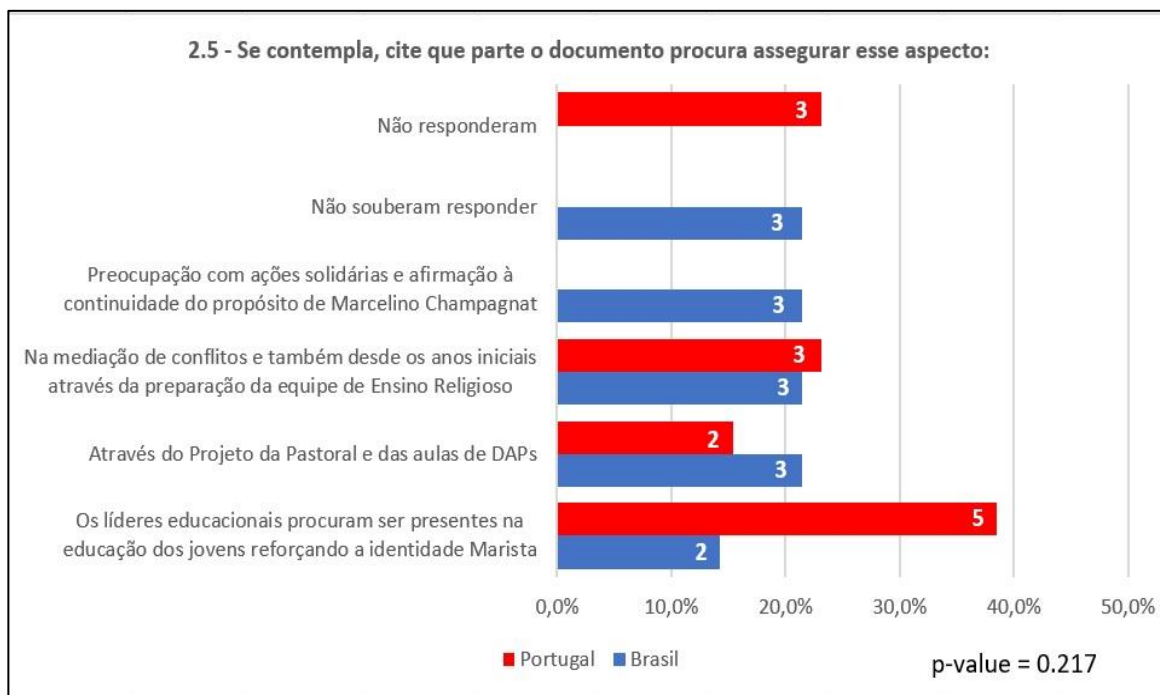


5 - Gráfico 2.5: Distribuição percentual de respostas em relação à concordância sobre os valores maristas estarem contemplados no projeto curricular/pedagógico da instituição, Portugal e Brasil

Apesar de responder acreditar positivamente que os valores são contemplados no documento por parte da maioria dos respondentes dos dois colégios, foi notada uma dificuldade de se identificar como o aspecto é assegurado pelo documento. Houve uma incidência de respostas em branco de 23,1% de respondentes de Portugal e não souberam responder 21,4% dos respondentes no Brasil. Dos que indicaram, destacam-se as respostas:

- a) “Preocupação com ações solidárias e afirmação à continuidade do propósito de Marcelina Champagnat”, respondido exclusivamente pelos professores brasileiros, na ordem de 21,4%;
- b) “Na mediação de conflitos e também desde os anos iniciais através da preparação de equipes de ensino religioso”, respondido por 23,1% de Portugal e 21,4% do Brasil;
- c) “Através do projeto da pastoral e das aulas de DAPs (Desenvolvimento Acadêmico Pessoal e Social)”, respondido por 15,4% de Portugal e 21,4% do Brasil;

- d) “Os líderes educacionais procuram ser presentes na educação dos jovens reforçando a identidade Maristas”; respondido por Portugal em 38,5% e Brasil, 14,3%, respectivamente.

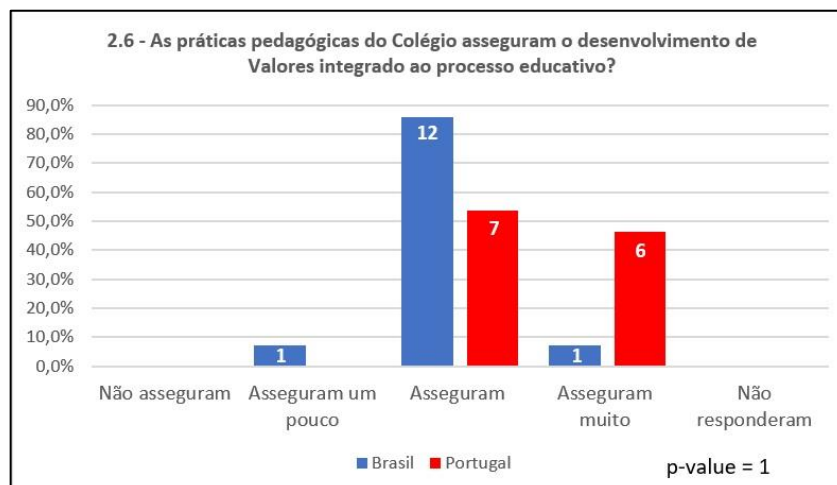


5 - Gráfico 2.5 aberta: Distribuição percentual de respostas citadas em relação às partes do documento que asseguram contemplar os valores maristas no projeto curricular/pedagógico da instituição, Portugal e Brasil

QUESTÃO HÍBRIDA – 2.6 Das práticas pedagógicas assegurarem o desenvolvimento dos valores integrados ao processo educativo

A totalidade dos respondentes do colégio em Portugal acredita que as práticas pedagógicas asseguram, ou asseguram “muito” o desenvolvimento dos valores integrados ao processo educativo.

No Brasil, observou-se que grande maioria (92,8%) também compartilha da mesma opinião. Cabe ressaltar, entretanto, que houve um respondente (7,1%) no Brasil que acredita assegurar “pouco”.

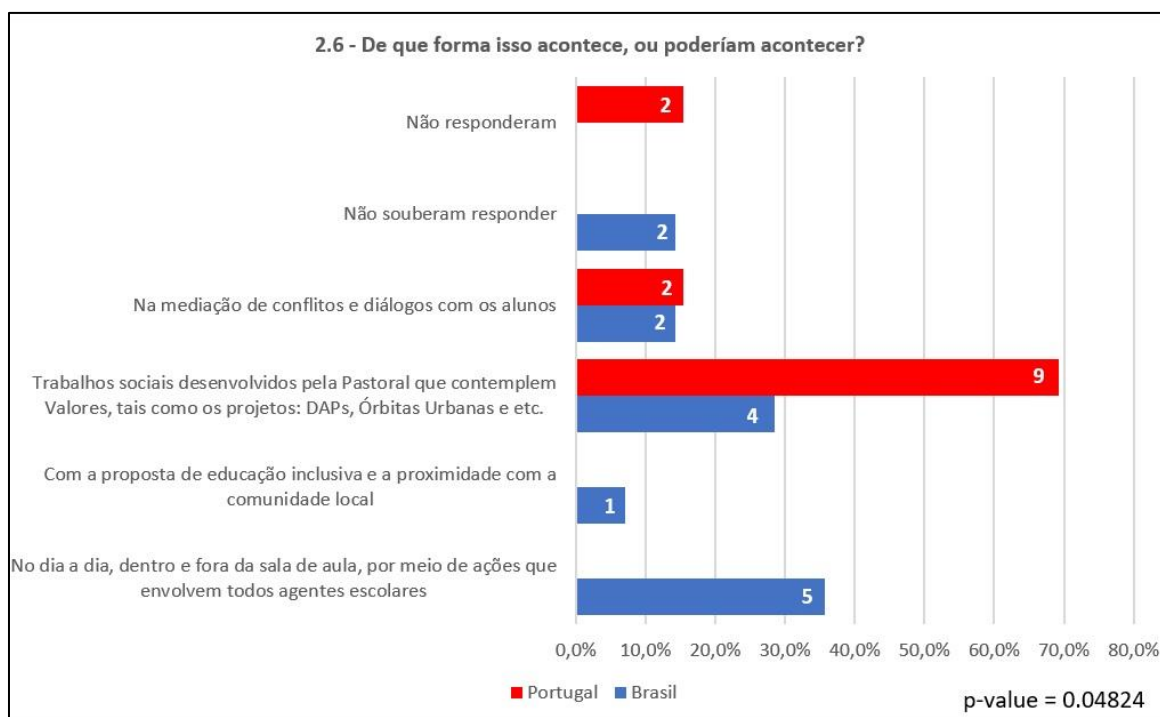


5 - Gráfico 2.6: Porcentagem de afirmações de concordância em relação às práticas pedagógicas assegurarem o desenvolvimento de valores integrado ao processo educativo, Portugal e Brasil

Na segunda parte da pergunta, foi pedido para ser indicado de que forma esse fato acontece, ou poderia acontecer. Destaca-se que nos resultados houve uma diferença estatisticamente significativa entre os respondentes das duas populações estudadas, conforme sinaliza o índice de Fisher: $p\text{-value}=0,04824$. Observa-se que houve uma concentração de respostas (69,2%) dos professores em Portugal, contra 28,6% no Brasil, em relação à resposta: “Trabalhos sociais desenvolvidos pela Pastoral que contemplam valores, tais como os projetos: DAPs, Órbitas Urbanas e etc.”. Os demais respondentes no Brasil apresentaram uma distribuição mais equânime entre outras três respostas, a saber:

- “No dia a dia, dentro de sala de aula, por meio de ações que envolvem todos os agentes escolares”, respondido exclusivamente pelos professores do Brasil, em 35,7% dos casos.
- “Com a proposta de educação inclusiva e a proximidade com a comunidade local”, respondido exclusivamente pelos professores do Brasil, em 7,1% dos casos.
- “Na mediação de conflitos e diálogos com os alunos”, respondido em 14,3% dos casos.

Por fim, não souberam responder outros 14,3% dos professores do Brasil e deixaram de responder 15,4% dos professores de Portugal.

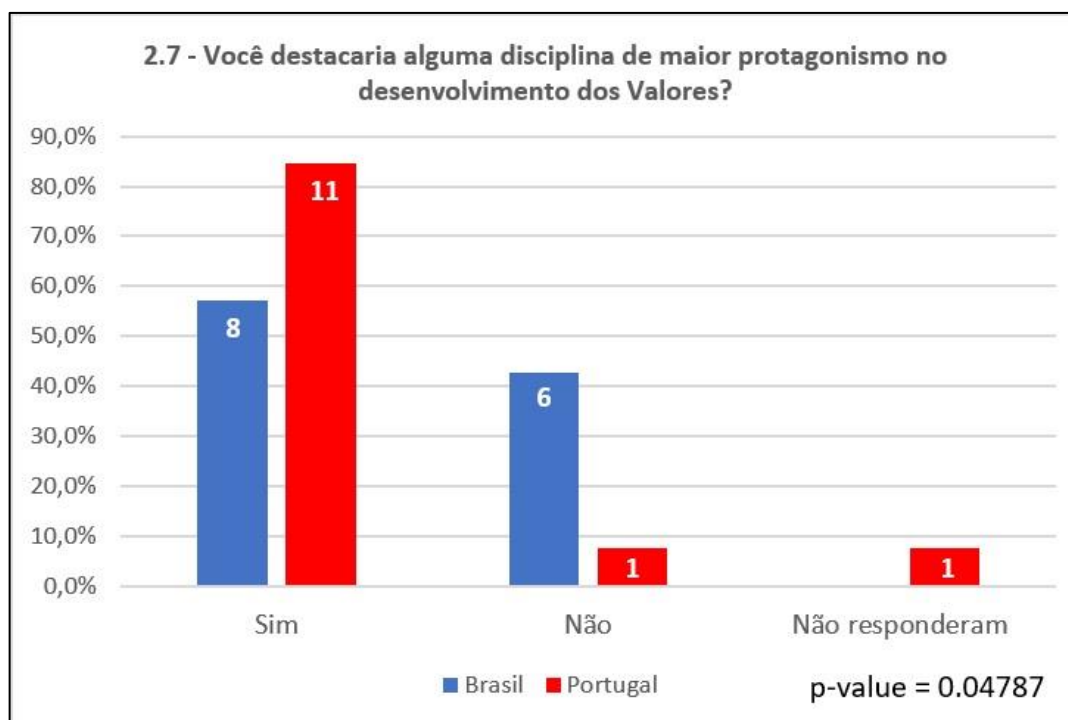


5 - Gráfico 2.6 aberta: Distribuição percentual de respostas sobre quais as formas que as práticas pedagógicas asseguram o desenvolvimento de valores integrados ao processo educativo, Portugal e Brasil

QUESTÃO HÍBRIDA – 2.7 – De haver alguma disciplina de maior protagonismo no desenvolvimento dos Valores

Na questão 2.7 fechada, perguntou-se ao professor se ele acredita haver alguma disciplina de maior protagonismo no desenvolvimento dos Valores na Escola. Segundo a análise pelo método de Fisher ($p\text{-value}=0,04787$), houve uma diferença estatisticamente significativa entre os respondentes das duas populações estudadas. A grande maioria dos respondentes de Portugal (84,6%) respondeu afirmativamente, contra 57,1% dos professores do Brasil.

Após as respostas obtivemos o seguinte quadro: No Brasil, 57,1% dos respondentes afirmaram que “Sim” há disciplina de maior protagonismo para desenvolvimento dos Valores na Escola e o restante afirma não haver. Já em Portugal, o “Sim” correspondeu a 84,6% dos professores questionados, 7,7% afirmam não haver e outros 7,7% não responderam a essa questão.

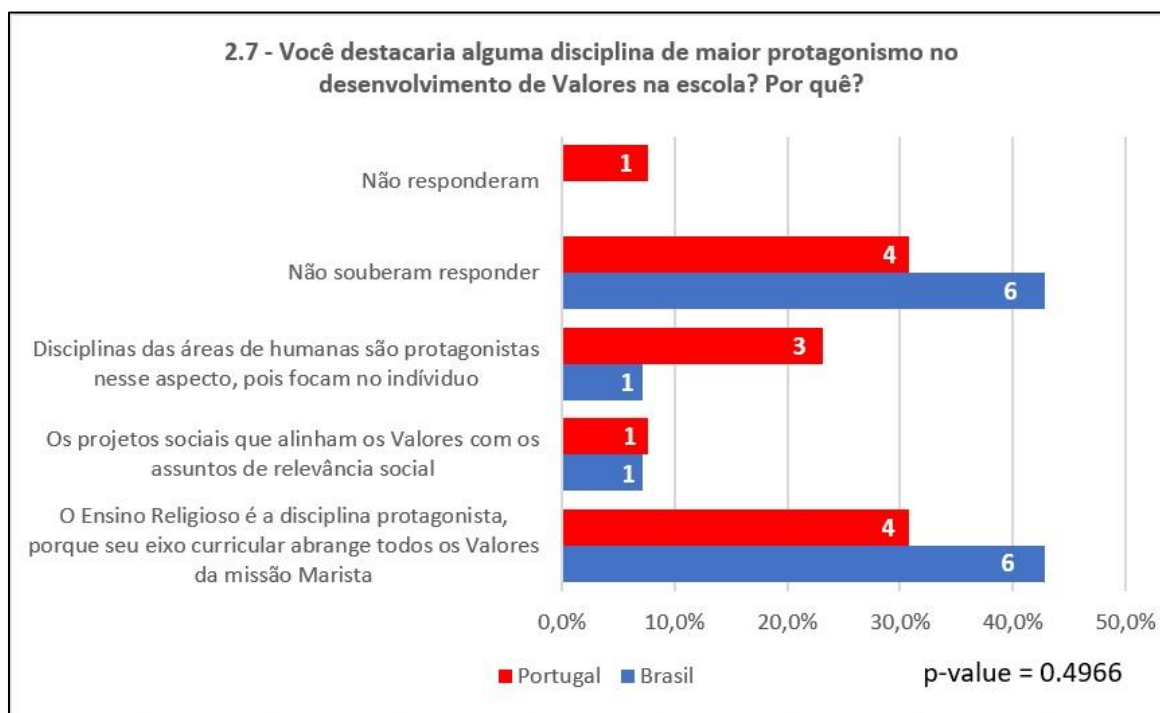


5 - Gráfico 2.7: Resultado percentual das afirmações sobre a existência de disciplina de maior protagonismo no desenvolvimento dos valores, Portugal e Brasil

A segunda parte da pergunta (uma questão aberta) quis saber dos que responderam afirmativamente, qual disciplina corresponderia a esse maior protagonismo e o porquê dessa opinião. A disciplina de maior protagonismo, segundo o entendimento das duas populações estudadas, foi o Ensino Religioso, pois o seu eixo curricular abrange todos os valores Maristas, sendo respondida pelos professores de Portugal em 30,8% dos casos e 42,9%, no Brasil. Como segunda resposta, os professores de Portugal consideram as disciplinas da área de humanas são protagonistas nesse aspecto, pois focam no indivíduo (23,1%). Já no Brasil, esta resposta foi apresentada por 7,1% dos respondentes. Por último, foram considerados os Projetos Sociais que alinham os valores com os assuntos de relevância social, como sendo a disciplina protagonista, sendo 7,7% dos professores de Portugal e 7,1% do Brasil.

Caber ressaltar que houve concordância com a primeira parte da questão, na qual grande parte dos professores do Brasil respondeu não haver disciplina de maior protagonismo (42,9%). Na segunda etapa da questão, se configurou que a

mesma quantidade de respondentes (42,9%) não soube responder a essa questão. Já no caso dos respondentes de Portugal, dos quais 84,6% afirmavam positivamente à primeira parte da pergunta, quando pedido para que citassem qual disciplina e porque, grande parte dos pesquisados não soube responder (30,8%), ou deixou a resposta em branco (7,7%).



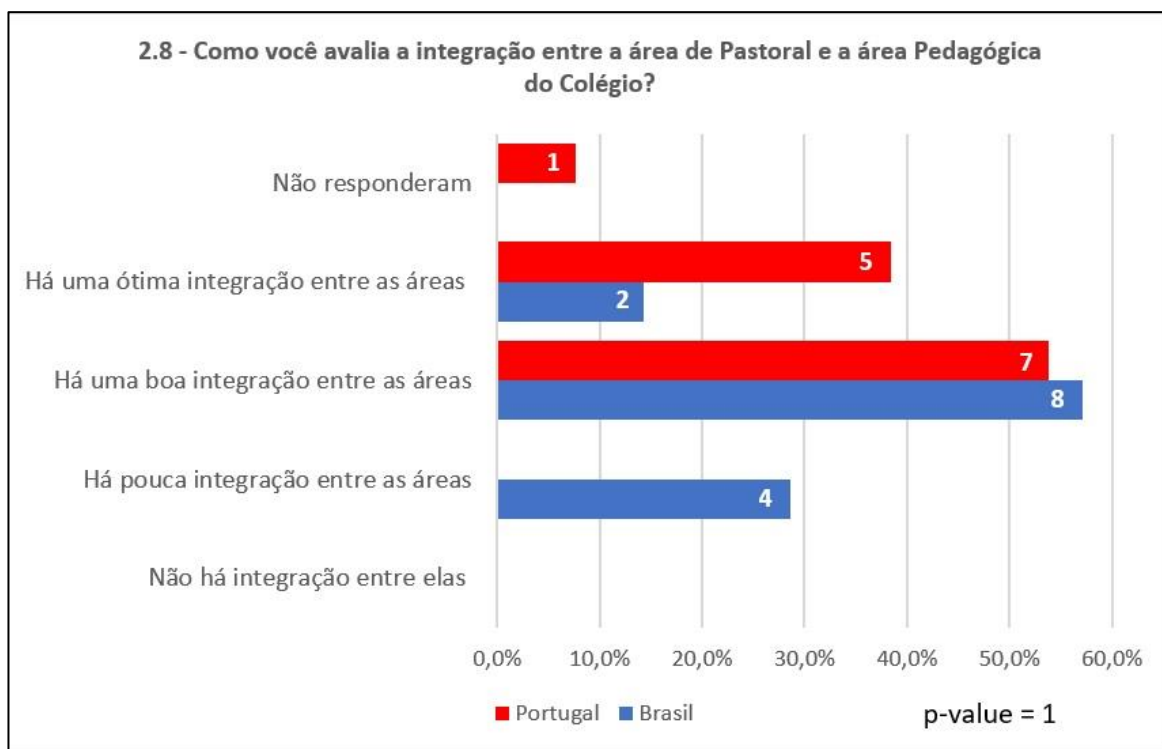
5 - Gráfico 2.7 aberta: Distribuição de respostas sobre disciplinas consideradas de maior protagonismo no desenvolvimento de valores, acompanhadas de motivos de escolha, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 2.8 - Da integração pastoral e pedagógica

Na questão 2.8 fechada, o objetivo foi conhecer a opinião dos professores em relação a haver integração entre as áreas de Pastoral e Pedagógica do colégio. A maioria, nas duas populações estudadas, respondeu haver boa, ou haver ótima integração entre as áreas, com especial destaque aos respondentes de Portugal, os quais totalizam 92,3% entre respostas há boa (53,8%) e há ótima (38,5%) integração entre as áreas analisadas.

Cabe, porém, ressaltar que no Brasil houve uma incidência de quase um terço (28,6%) dos respondentes que afirmou haver pouca integração entre as áreas estudadas na questão, contra nenhum caso de respondentes de Portugal. O

restante dos respondentes do Brasil (71,4%) se distribuiu entre as respostas há boa (57,1%) e há ótima integração (14,3%). No Brasil não houve incidência de não resposta a esta questão, em Portugal 7,7% dos professores não responderam a essa questão.



5 - Gráfico 2.8: Distribuição percentual de respostas sobre o entendimento dos professores em relação a haver integração entre as áreas de Pastoral e Pedagógica do colégio

III - BLOCO MODELO ORGANIZACIONAL E DE LIDERANÇA

O bloco de oito perguntas a seguir teve como objetivo investigar qual o nível de conhecimento dos professores de ambas nacionalidades em relação ao modelo organizacional e de liderança, bem como sua influência nos processos educacionais existentes em seus respectivos colégios.

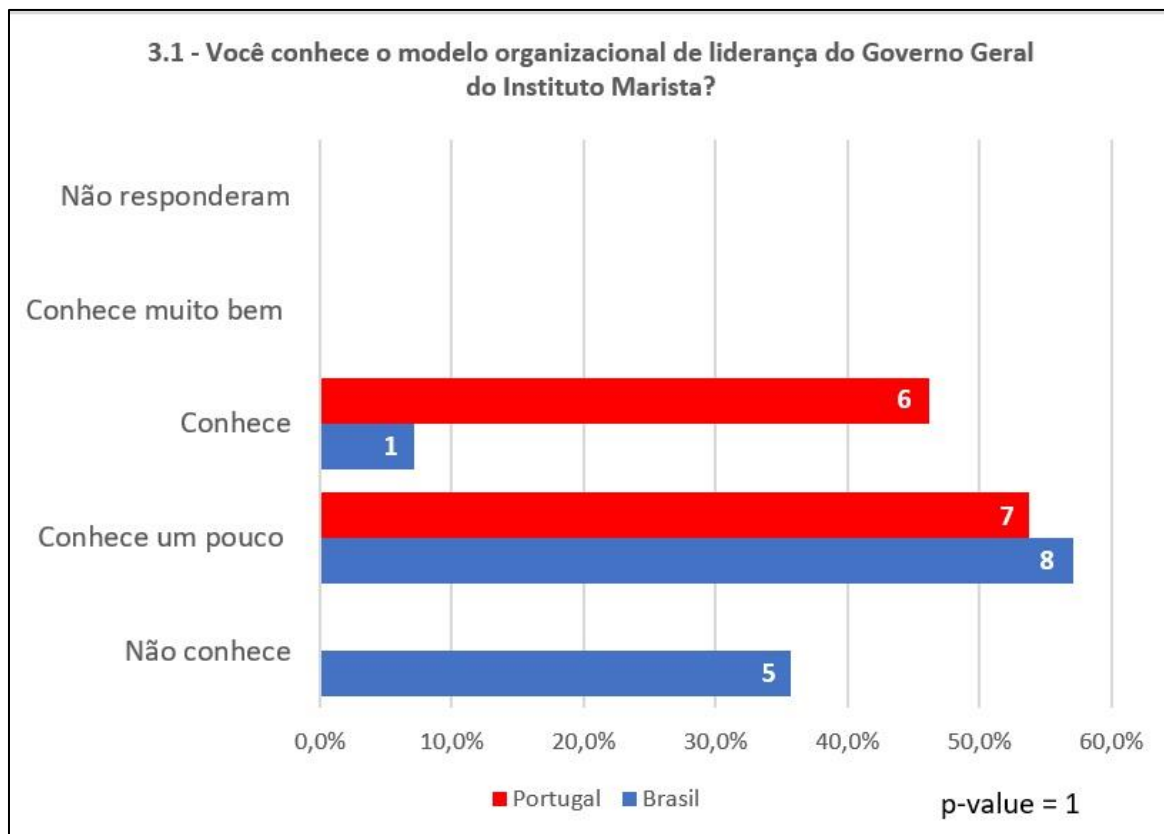
QUESTÃO FECHADA – 3.1 – Do modelo organizacional e de liderança do Governo Geral do Instituto dos Irmãos Maristas

A questão 3.1 teve como objetivo saber qual o nível de conhecimento informado pelos professores dos dois países, em relação ao modelo organizacional e de liderança do órgão de maior autoridade da instituição, que é o Governo Geral.

Chamou-nos a atenção o fato de que nenhum respondente, de ambos países estudados, respondeu que conhece bem. No caso de Portugal, nenhum caso afirma não conhecer, enquanto no Brasil, 35,7% admitem não conhecer o modelo organizacional e de liderança do Governo Geral.

Em relação às respostas positivas, a totalidade dos respondentes em Portugal se dividiu entre conhece (46,2%) e conhece um pouco (53,8%). No caso do Brasil, apenas um (7,1%) afirma que conhece e 57,1% afirmam que conhecem um pouco.

Em ambos os países não houve incidência de não resposta a esta questão.

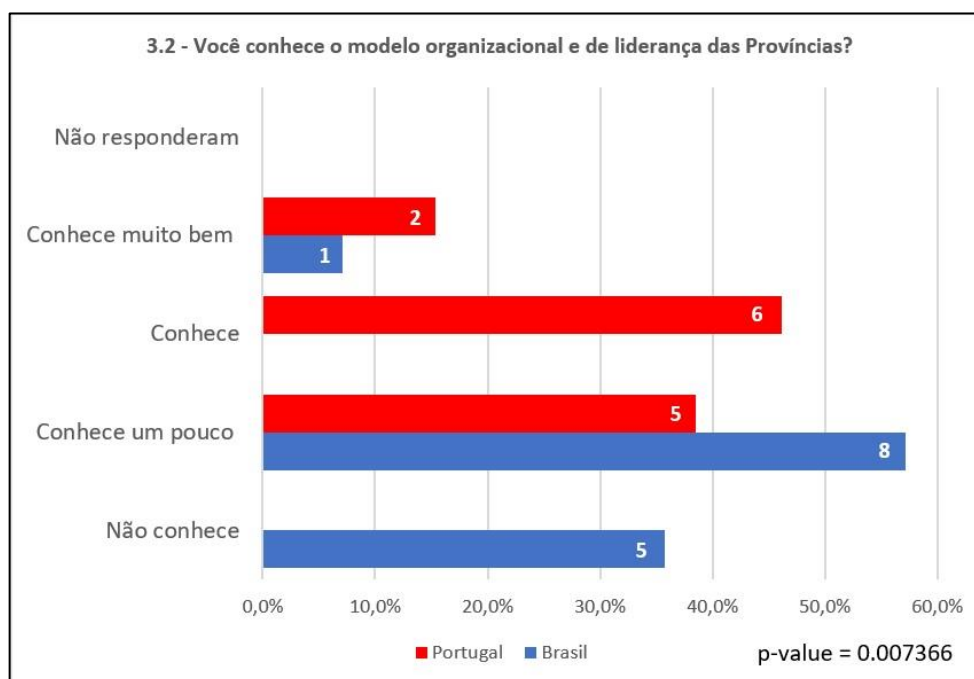


5 - Gráfico 3.1: Distribuição percentual da opinião dos professores sobre conhecer o modelo organizacional e de liderança, em relação ao Governo Geral, Portugal e Brasil

Com a intenção de verificar até que ponto é verdadeiro o conhecimento alegado nesta questão, bem como na próxima (3.2), foi prevista a questão 3.3, a qual será discutida mais à frente.

QUESTÃO FECHADA – 3.2 Do modelo organizacional e de liderança das Províncias (Centro Sul e Compostela)

Nesta questão, o objetivo foi medir o nível de conhecimento dos professores, de ambos países, sobre o modelo organizacional e de liderança, mas desta vez das províncias em estudo. Observou-se que as respostas apresentaram uma diferença estatisticamente significativa entre as duas populações estudadas, indicada pelo Teste Exato de Fisher $p\text{-value}=0,007366$. Percebe-se uma predominância entre as respostas afirmativas no grupo estudado de Portugal, do qual nenhum respondente afirma não conhecer e, ao mesmo tempo, a totalidade afirma ou: conhecer (46,3%), conhecer um pouco (38,5%), ou conhece muito bem (15,4%) o modelo organizacional e de liderança das Províncias. O mesmo não acontece no Brasil, onde, contrariamente, mais de um terço dos professores afirmam não conhecer (35,7%) e outros 57,1% afirmam conhecer um pouco do modelo organizacional e de liderança das províncias, o que totaliza 92,8%. Ainda no Brasil, apenas 7,1% afirma que conhece muito bem tal aspecto estudado. Em ambos os países não houve incidência de não resposta a esta questão



5 - Gráfico 3.2: Distribuição percentual da opinião dos professores sobre conhecer o modelo organizacional e de liderança das Províncias Centro Sul (Brasil) e Compostela (Portugal)

QUESTÃO ABERTA – 3.3 – Da verificação do nível de conhecimento da estrutura hierárquica da instituição

Nesta questão, objetivou-se comprovar o grau de conhecimento dos respondentes em relação à estrutura hierárquica, a partir da citação de um cargo, para cada um dos três primeiros níveis hierárquicos.

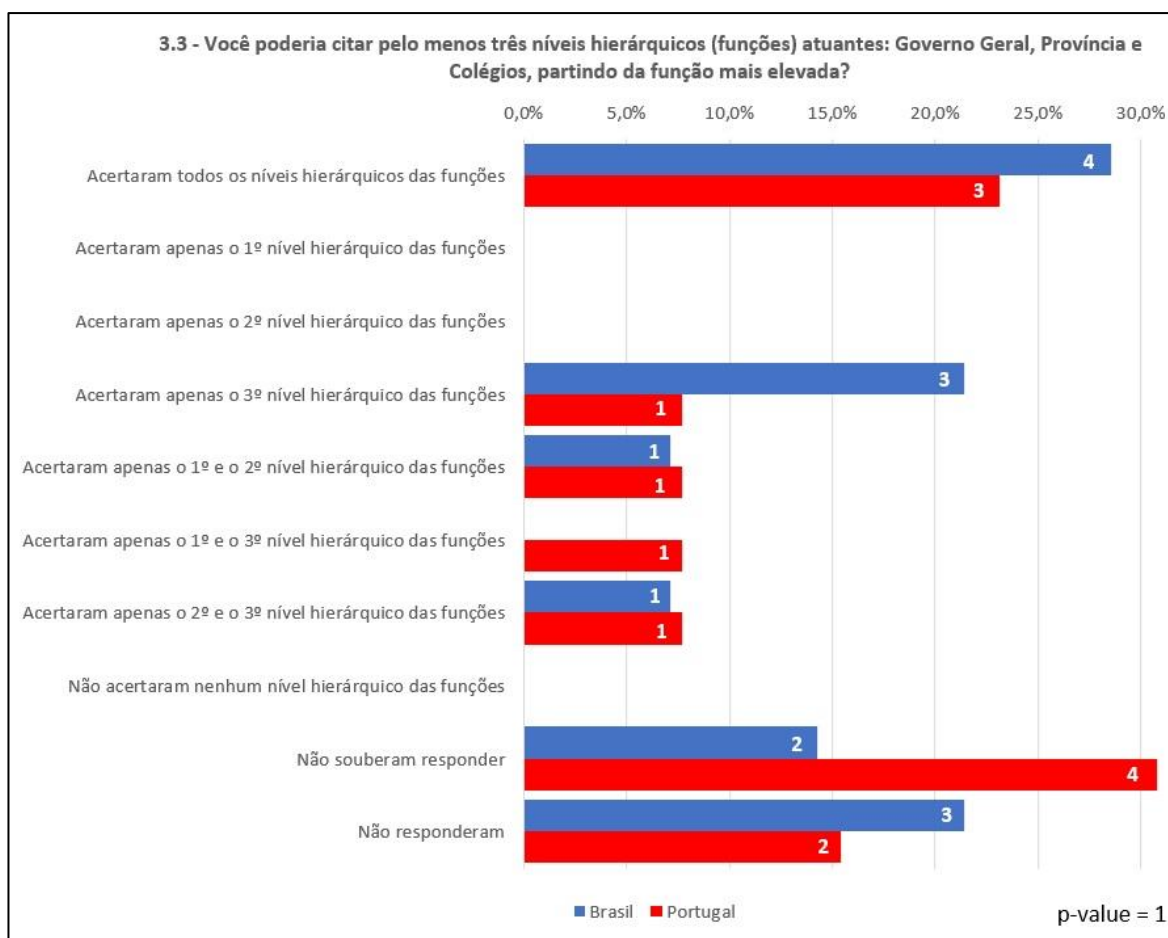
Chamou-nos a atenção o fato de que o número dos que não responderam, bem como o dos que não souberam responder a esta questão, foi superior a um terço, tanto em Portugal que chegou quase à metade (46,2%), como no Brasil (35,7%), que passou de um terço das respostas.

Constatou-se que, embora o grupo de professores estudados de Portugal tenha apresentado maior incidência de afirmações positivas sobre conhecer o modelo organizacional e de liderança nas duas perguntas anteriores, nesta etapa não foi possível validar tais afirmações, ou pelo menos não na sua totalidade.

Notou-se que o número de respondentes que acertou os três níveis hierárquicos foi inferior a um terço, tanto no grupo estudado de Portugal (23,1%), como no Brasil, que se mostrou ligeiramente maior, com 28,6%, de respostas corretas.

As respostas foram ainda agrupadas em categorias a partir da quantidade de acertos de cada respondente, sendo que acertaram apenas o terceiro nível 21,4% dos respondentes do Brasil e 7,7% de Portugal.

Os demais respondentes de Portugal (23,1%) e do Brasil (14,2%) acertaram apenas dois níveis hierárquicos.

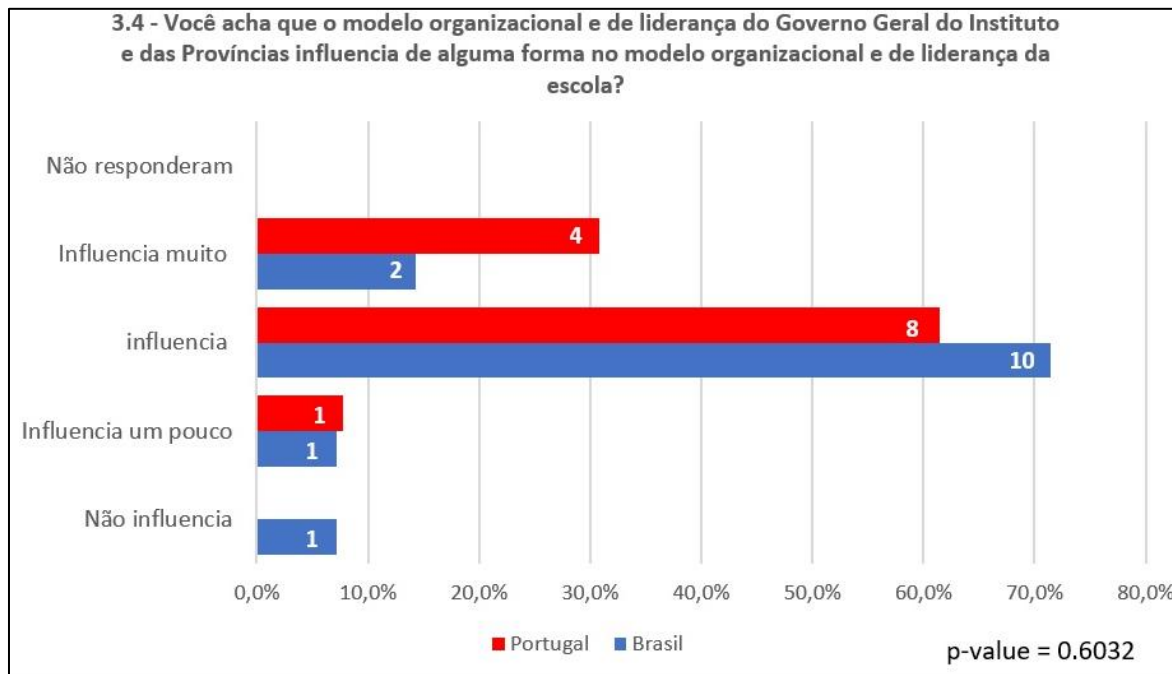


5 - Gráfico 3.3: Relação estatística das respostas de citações de três níveis hierárquicos atuantes no Governo Geral, Províncias e Colégios, partindo do mais elevado, Portugal e Brasil

QUESTÃO HÍBRIDA – 3.4 – Da influência do modelo organizacional e de liderança do Governo Geral e Províncias sobre a escola

Nesta questão quis-se investigar a opinião dos professores sobre acreditar que exista influência do modelo organizacional e de liderança das instâncias do Governo Geral e Províncias sobre o modelo organizacional e de liderança do colégio em que atuam. A grande maioria dos respondentes das duas populações estudadas, sendo quase a totalidade dos respondentes de Portugal (92,3%) e 85,7% no Brasil, afirmaram que influencia, ou influencia muito. Dentre os que responderam influenciar pouco, destacam-se 7,7% em Portugal e 7,1% no Brasil.

Apenas um respondente (7,1%) no Brasil afirma que o modelo organizacional e de liderança das instâncias superiores não influencia no colégio em que atua.

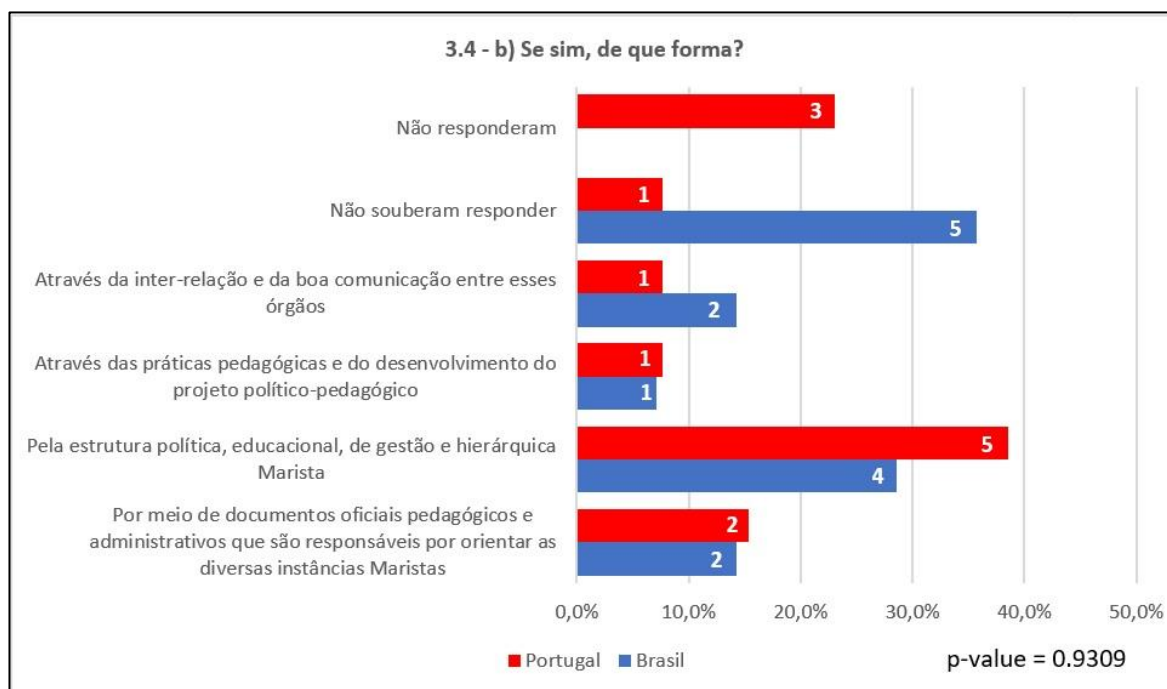


5 - Gráfico 3.4: Distribuição percentual de respostas dos professores sobre a influência do modelo organizacional e de liderança sobre os colégios, Portugal e Brasil

Com o objetivo de aprofundar esta questão, foi pedido ao professor que indicasse de que forma isso acontece, no caso de haver respondido afirmativamente à primeira parte da pergunta. Houve uma diversidade grande nas respostas, com prevalência à resposta “Pela estrutura política, educacional, de gestão e hierárquica Marista”, por parte dos respondentes de Portugal (38,5%). No Brasil, a mesma resposta foi fornecida por 28,6% dos respondentes. Além dessa resposta, os respondentes também declinaram aspectos ligados à inter-relação (7,7% e 14,3%), Portugal e Brasil, respectivamente); pedagógico (7,7% e 7,1%, idem) e documentos oficiais (15,4% e 14,3%, idem).

A quantidade de respondentes que não respondeu ou não soube responder a essa parte da questão foi de 30,8% dos professores de Portugal e 35,7% no Brasil. Cabe ressaltar que mais de um terço dos respondentes, em ambos grupos estudados, não soube responder como o modelo organizacional e de liderança das instâncias superiores influencia no modelo do colégio, muito embora a quase

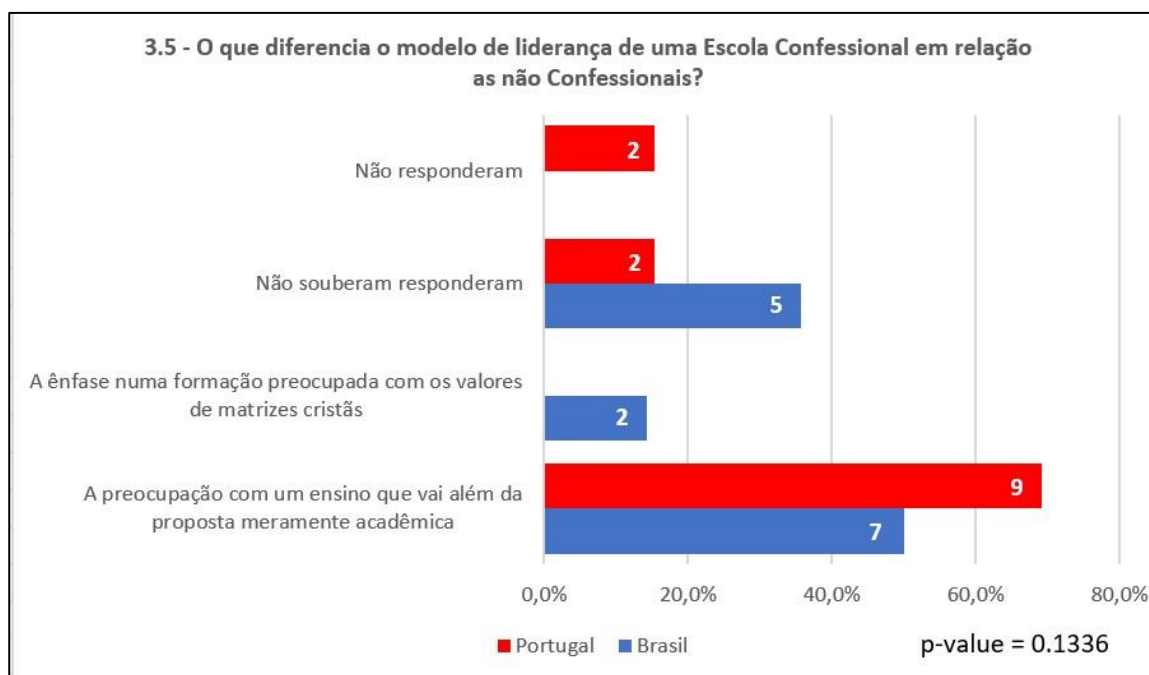
totalidade dos dois grupos estudados haverem afirmado influenciar, ou influenciar muito, na sua opinião.



5 - Gráfico 3.4 aberta: Distribuição percentual de respostas sobre como o modelo organizacional influencia das instâncias superiores influencia no colégio, Portugal e Brasil

QUESTÃO ABERTA – 3.5 Do diferencial de uma escola confessional, no tocante ao modelo de liderança

Nesta questão objetivou-se conhecer a opinião dos professores sobre possíveis diferenciais no modelo de liderança das escolas confessionais, quando comparadas às demais. Notou-se que houve uma concentração de respostas ligadas à “preocupação com um ensino que vai além da proposta meramente acadêmica”, resposta considerada como o principal diferencial para dois terços dos respondentes de Portugal (69,2%) e para metade no caso do Brasil. Os demais respondentes de Portugal (30,8%) não responderam, ou não souberam responder. No caso do Brasil, 14,3% dos professores pesquisados declinaram mais um diferencial, a saber: “A ênfase numa formação preocupada com os valores de matrizes cristãs”. Cabe ressaltar que mais de um terço (35,7%) dos respondentes no Brasil não souberam indicar os diferenciais.



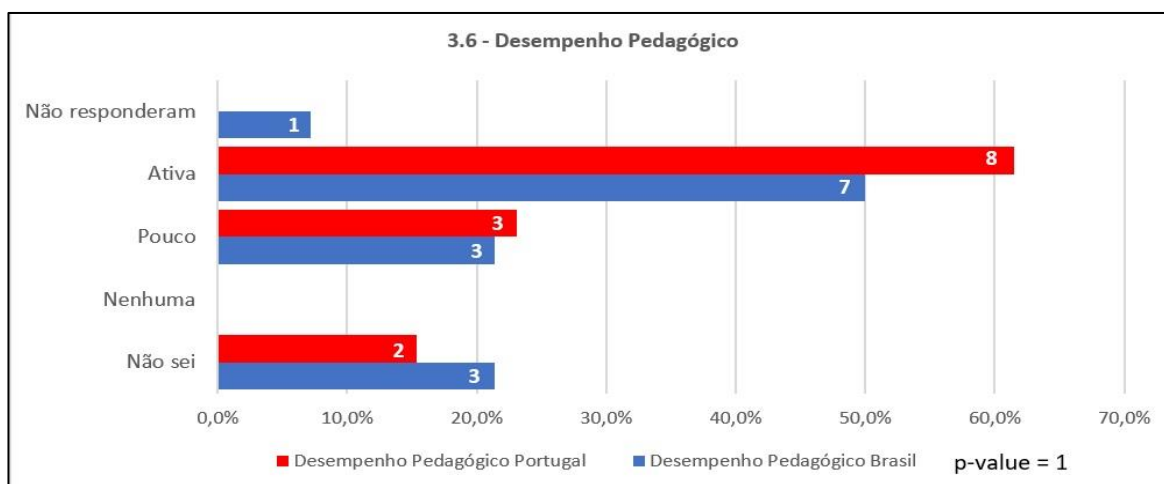
5 - Gráfico 3.5 aberta: resultado da opinião dos professores sobre possível diferencial entre os modelos de liderança da escola confessional, em relação às demais, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 3.6 – Do nível de atuação da Província sobre o colégio

Esta questão teve como finalidade mensurar o nível de atuação e/ou acompanhamento da Província sobre o colégio, segundo a percepção dos professores, para os âmbitos de: a) desempenho pedagógico; b) formação de professores; c) plano pedagógico; d) plano de Pastoral; e) gestão administrativa. Na análise detalhada, apresentada a seguir, é possível ser observado que o entendimento sobre a atuação da Província sobre o colégio estudado diverge entre os dois grupos populacionais estudados. No caso de Portugal, em todos os aspectos avaliados nesta questão houve uma clara predominância na identificação da atuação da Província como “ativa”, sendo que o mesmo não pode ser observado no grupo do Brasil.

Como possível justificativa a essa constatação, pode-se argumentar que o número limitado de colégios subordinados à Província, no caso dois, é muito menor do que no Brasil, onde existem 15 colégios subordinados à Província estudada.

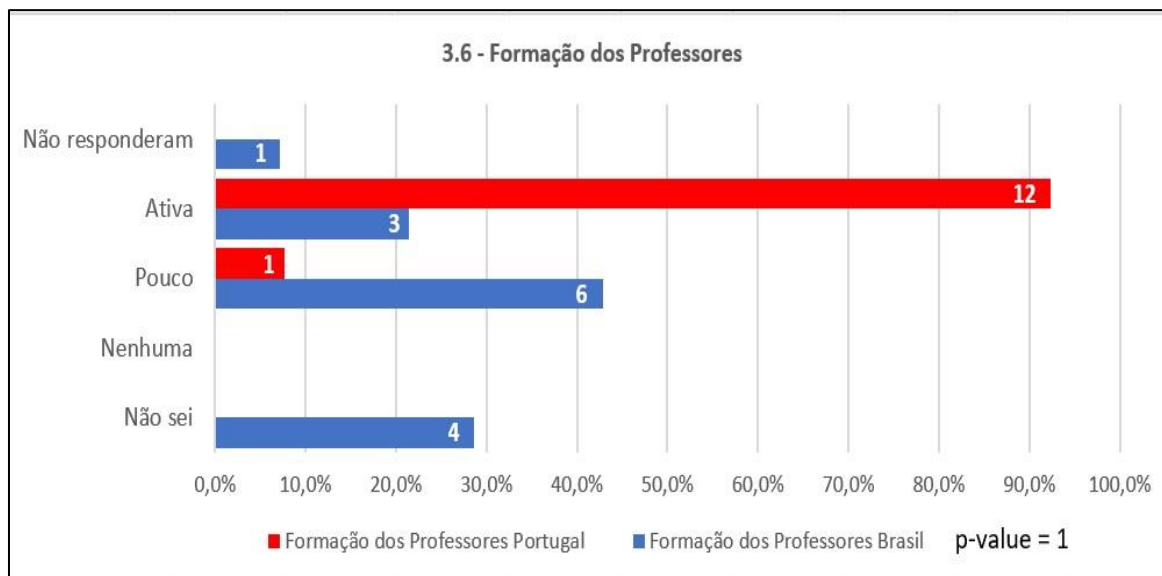
a) Para o tema “**Desempenho Pedagógico**”, observou-se a maioria dos professores em Portugal (61,5%) e a metade (50%) dos professores brasileiros consideram “ativa” a atuação e/ou acompanhamento da província sobre o colégio. Em proporção semelhante entre Portugal (23,1%) e Brasil (21,4%), os respondentes afirmam haver “pouca”. Apesar de não haver nenhum respondente, de ambos os colégios, que tenha afirmado não existir nenhuma atuação e/ou acompanhamento da Província, notou-se que quase um terço de respondentes do Brasil (28,5%) afirma não saber (21,4%) ou optou por não responder (7,1%) a essa questão. Já no caso de Portugal, os respondentes que afirmaram “não saber” foi de 15,4%.



5 - Gráfico 3.6 **Desempenho Pedagógico**: Resultados da percepção do professor sobre o nível de atuação e/ou acompanhamento da província, no aspecto desempenho pedagógico, Portugal e Brasil

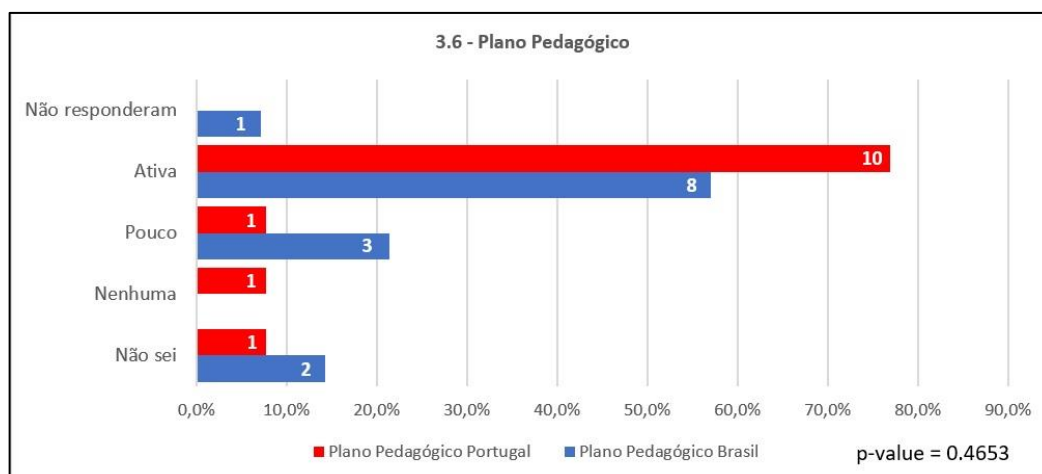
b) Para o tema “**Formação dos Professores**”, observou-se uma imensa maioria (92,3%) dos pesquisados de Portugal que afirmaram haver uma atuação “ativa”, por parte da Província. Ainda neste mesmo grupo estudado, não obstante haver um caso de resposta “pouca” (7,1%), a inexistência de respostas em branco, ou que não souberam responder, demonstrou uma grande satisfação por parte deste grupo estudado. Já no caso dos pesquisados no Brasil, os resultados não foram semelhantes. A resposta de maior incidência foi “pouca” atuação (42,9%). Somando-se esse resultado com as respostas “não sei responder” (28,6%) e as respostas em branco (7,1%), podemos deduzir que mais de dois terços (78,6%) dos professores

estudados não reconhece a atuação ativa da Província na formação dos professores, enquanto apenas 21,4% a consideram “ativa”, nesse quesito.



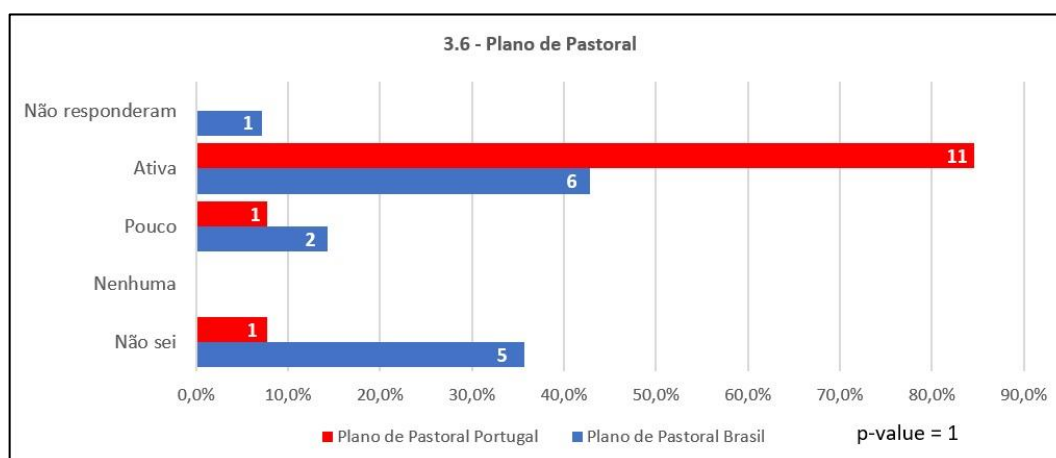
5 - Gráfico 3.6 **Formação dos Professores**: Resultados da percepção do professor sobre o nível de atuação e/ou acompanhamento da província, no aspecto Formação de Professores, Portugal e Brasil

- c) Para o tema “**Plano Pedagógico**”, observou-se que mais de dois terços dos respondentes do colégio em Portugal (76,9%) consideram a atuação de sua Província como “ativa”, os demais se distribuíram entre as respostas “pouco” (7,7%), nenhuma (7,7%), ou não souberam responder (7,7%). Já no grupo do Brasil, pouco mais da metade dos respondentes (57,1%) definiu como sendo “ativa” a atuação da Província. Somadas as respostas “pouco ativa” (21,4%), não souberam responder (14,2%), ou deixaram em branco (7,1%), podemos entender que praticamente quase a metade (43%) não reconhece a atuação ativa da Província no tocante ao Plano Pedagógico.



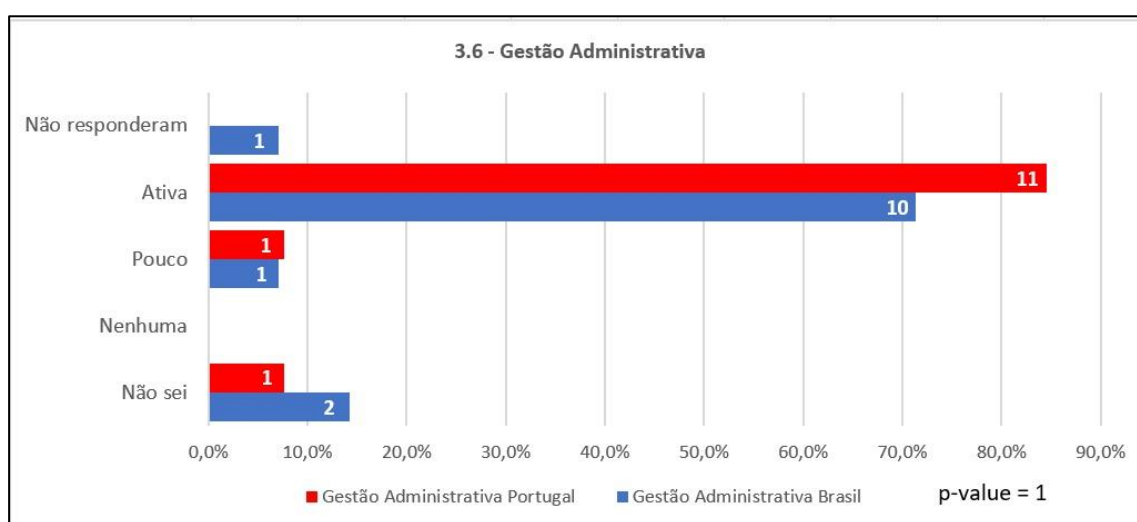
5 - Gráfico 3.6 **Plano Pedagógico**: Resultados da percepção do professor sobre o nível de atuação e/ou acompanhamento da província, no aspecto Plano Pedagógico, Portugal e Brasil

d) Para o tema “**Plano de Pastoral**”, da mesma forma que nos quesitos anteriores, o grupo pesquisado em Portugal demonstra uma percepção altamente positiva sobre a atuação da Província no tocante ao Plano Pastoral, já que foram identificadas 84,6% de respostas favoráveis (“ativa”). Assim como nos aspectos estudados anteriormente, no quesito Plano de Pastoral, os professores pesquisados no Brasil não reconhecem a mesma prevalência observada no grupo de Portugal (menor do que a metade, a saber: 42,9% dos respondentes). Apesar de não haver incidência de respostas “nenhuma” atuação, os pesquisados informaram não saber (35,7%), “pouco” (14,3%), ou deixaram de responder (7,1%), o que totalizou mais da metade dos respondentes (57,1%).



5 - Gráfico 3.6 **Plano de Pastoral**: Resultados da percepção do professor sobre o nível de atuação e/ou acompanhamento da província, no aspecto Plano de Pastoral, Portugal e Brasil

Como último aspecto a ser avaliado na questão 3.6, o objetivo desta etapa da questão foi conhecer a percepção do professor em relação à atuação da Província sobre a “**Gestão administrativa**” de cada colégio estudado. Como nos aspectos anteriores avaliados, uma grande maioria dos pesquisados de Portugal (84,6%) avaliou como “ativa” a atuação da Província na gestão administrativa do colégio a que pertencem. No caso do grupo pesquisado no colégio do Brasil, com superior avaliação em relação aos aspectos anteriormente, observou-se que mais de dois terços dos respondentes consideram a atuação da Província como “ativa” (71,4%). Os demais afirmaram não saber (14,3%); “pouco” (7,1%), ou não responderam (7,1%).



5 - Gráfico 3.6 **Gestão Administrativa**: Resultados da percepção do professor sobre o nível de atuação e/ou acompanhamento da província, no aspecto gestão administrativa, Portugal e Brasil

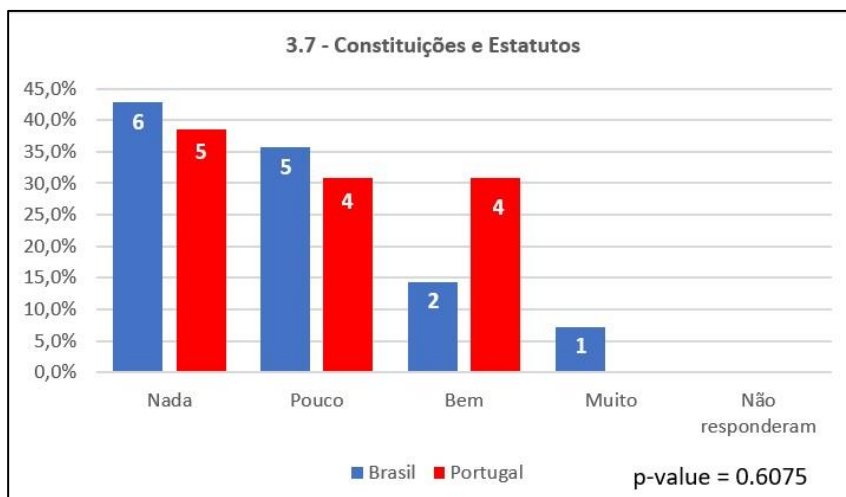
QUESTÃO FECHADA – 3.7 – Do conhecimento do professor em relação aos documentos oficiais da instituição

A questão 3.7 fechada teve como objetivo avaliar qual o nível de conhecimento em relação aos documentos Oficiais do Instituto Marista, de maior relevância. Para tanto, foram selecionados nove documentos, listados abaixo, que compõem as Constituições e Estatutos, os quais supostamente deveriam ser do conhecimento dos professores.

- a) Constituição e Estatutos
- b) Capítulos Gerais
- c) Guia de Formação
- d) Guia Marista de Educação
- e) Guia das Escolas
- f) Missão Educativa Marista
- g) Água da Rocha
- h) Em torno da Mesma Mesa
- i) Evangelizadores entre os Jovens

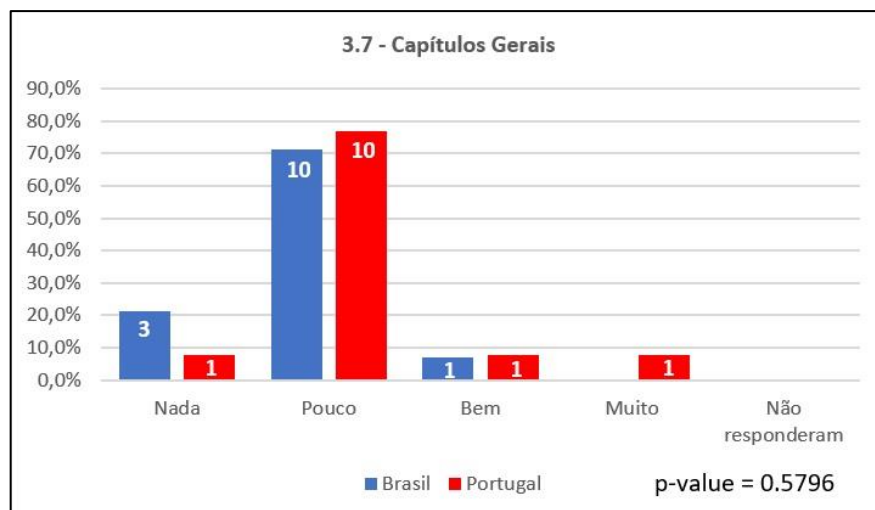
Os resultados, no geral, foram bastante diversificados entre as populações investigadas, havendo, inclusive, diferenças estatisticamente significativas entre as duas populações, conforme apontado em três dos nove quesitos investigados (Missão Educativa; Água da Rocha e Em torno da mesa), que serão discutidos oportunamente na sequência dos gráficos analisados. Cabe, ainda, ressaltar que nesta questão como um todo notou-se leve prevalência de respostas “conhecer pouco”, ou “não conhecer”, em ambas as populações pesquisadas, conforme representado nos gráficos apresentados nesta questão. Considerando as respostas afirmativas sobre conhecer “bem”, ou conhecer “muito bem”, avaliamos os resultados como indesejáveis, por estarem, em ambos os casos, aquém do que seria adequado para o exercício da função de docência na instituição. A seguir, serão apresentados os resultados e discussão em relação aos documentos analisados.

- a) Com relação às **Constituições e Estatutos** do Instituto dos Irmãos Maristas, foi observada uma incidência relativamente alta, nas duas populações estudadas, de pouco conhecimento, caracterizada por haver cerca de dois terços dos pesquisados, tanto em Portugal (69,3%), como no Brasil (78,6%), de respondentes que afirmaram “não conhecer nada”, ou “conhecer pouco”. A afirmação de conhecer “bem”, ou “muito bem”, ficou aquém do desejado e se mostrou semelhante entre as duas populações estudadas, tanto em Portugal (30,8%), como no Brasil (21,4%).



5 - Gráfico 3.7 **Constituições e Estatutos**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação às constituições e estatutos da instituição, Portugal e Brasil

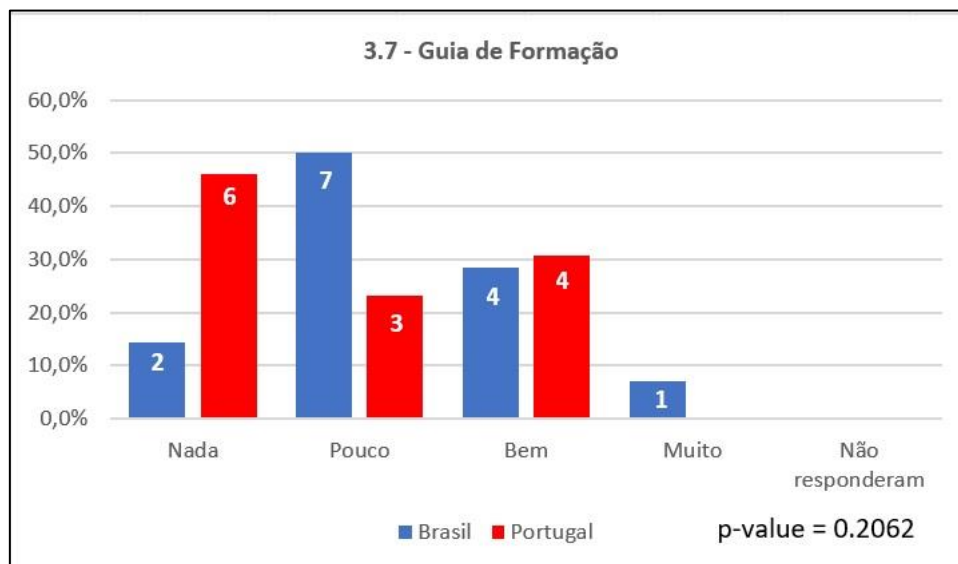
- b) Para o documento **“Capítulos Gerais”**, a incidência de respostas “nada”, ou “pouco” foi superior a dois terços, em ambas populações estudadas (84,6% e 92,8%, de Portugal e Brasil, respectivamente). Tal resultado sinaliza a necessidade de se promover a divulgação do referido documento, em ambos os casos, na opinião desta autora.



5 - Gráfico 3.7 **Capítulos Gerais**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao Capítulos Gerais, Portugal e Brasil

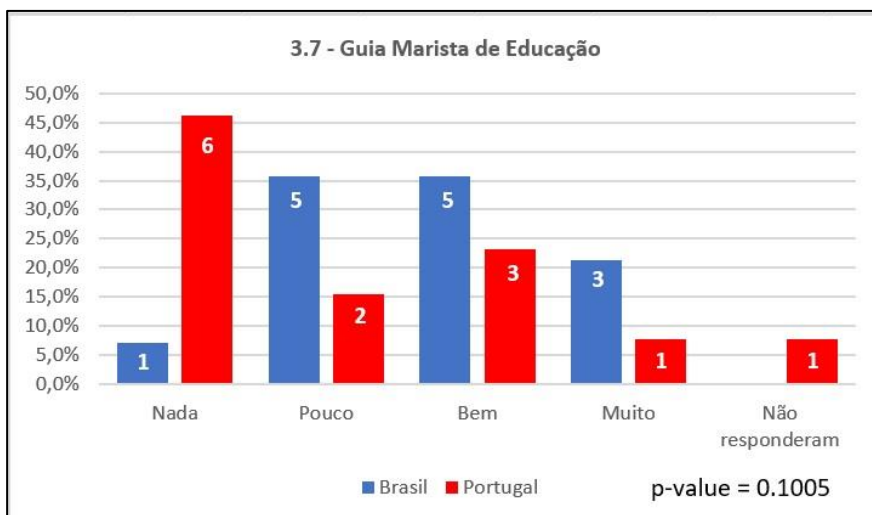
- c) Para o documento **“Guia de Formação”**, os resultados indicaram, assim como no tópico anterior, que o nível de conhecimento do documento em questão se mostrou bem aquém do desejável, em ambas as populações

estudadas. Fato esse justificado pela incidência de quase dois terços dos respondentes que afirmaram “não conhecer”, ou conhecer “pouco”, tanto em Portugal (69,3%), como no Brasil (64,3%).



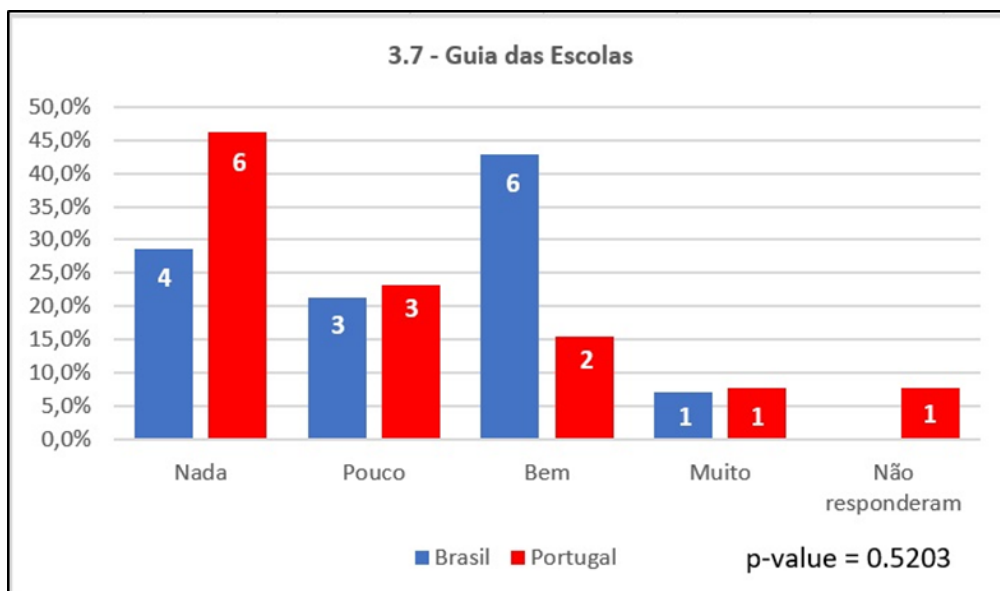
5 - Gráfico 3.7 **Guia de Formação**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao Guia de Formação, Portugal e Brasil

- d) Em relação ao documento “**Guia Marista de Educação**”, alinhado com o resultado anterior, a maioria (69,3%) do grupo de Portugal não respondeu (7,7%), ou manifestou ter “pouco” (15,4%) ou nenhum (46,2%) conhecimento sobre o documento em questão. Já, ao contrário de Portugal, observou-se que entre os pesquisados no colégio do Brasil mais da metade (57,1%) manifestou conhecer “bem” (35,7%), ou conhecer “muito” (21,4%) o referido documento. Apenas um caso referiu não conhecer “nada” (7,1%) e os 35,7% restantes conhecem “pouco”.



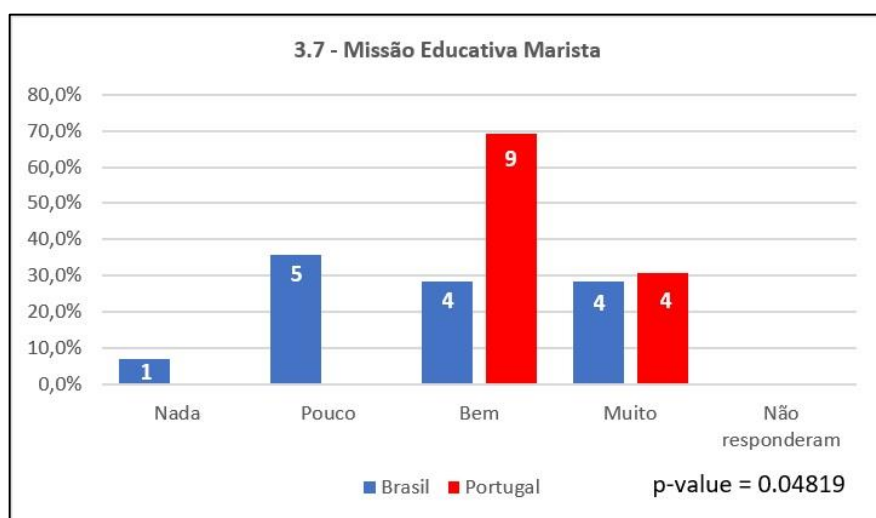
5 - Gráfico 3.7 **Guia Marista de Educação**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao Guia Maristas de Educação, Portugal e Brasil

- e) Com relação ao documento “**Guia das Escolas**” observou-se que os pesquisados de Portugal somam mais de dois terços (77%) que manifestaram conhecer “pouco” (23,1) ou “nada” (46,2%), ou deixaram de responder (7,7%). Já no caso do Brasil, contrariamente, metade (50%) afirmou conhecer “bem” (42,9%), ou “muito bem” (7,1%) o documento em questão.



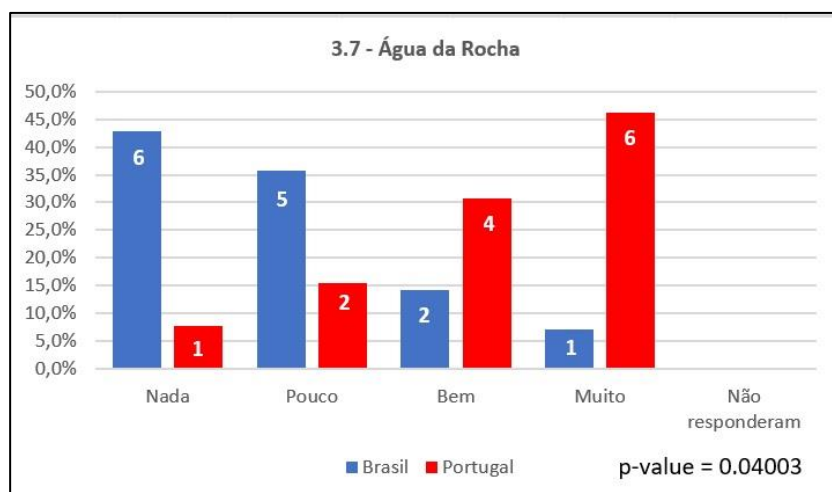
5 - Gráfico 3.7 **Guia das Escolas**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao Guia das Escolas, Portugal e Brasil

- f) Na análise sobre o nível de conhecimento do documento “**Missão Educativa Marista**” observou-se uma diferença estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0,04819$) entre as duas populações estudadas. Os resultados indicam que a totalidade dos professores de Portugal conhece “bem” (69,2%), ou conhece “muito” (30,8%), o documento em questão. Diferentemente, no grupo do Brasil, pouco mais da metade (57,2%) manifesta o mesmo nível de conhecimento satisfatório.



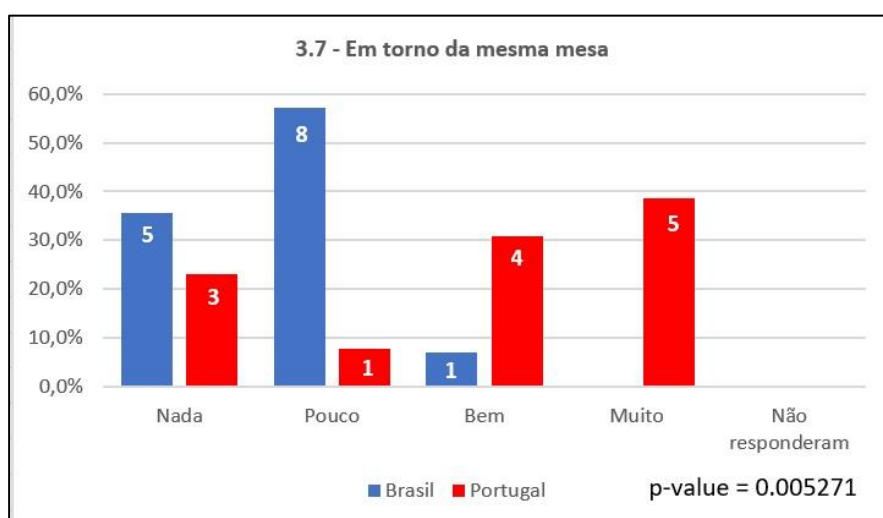
5 - Gráfico 3.7 **Missão Educativa Marista**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao documento Missão Educativa Marista, Portugal e Brasil

- g) Esta etapa teve como objetivo avaliar o nível de conhecimento em relação ao documento “**Água da Rocha**”. Observou-se, assim como na etapa anterior, haver uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos estudados, conforme indica o índice de Fisher ($p\text{-value}=0,04003$). Os resultados indicam que mais de dois terços (77%) dos pesquisados em Portugal refere conhecer “bem” (30,7%), ou conhecer “muito” (46,2%), o documento em questão. Inversamente proporcional a esse resultado, no grupo do Brasil 78,6% dos pesquisados referem conhecer “pouco (35,7%), ou “nada” (42,9%) em relação ao documento.



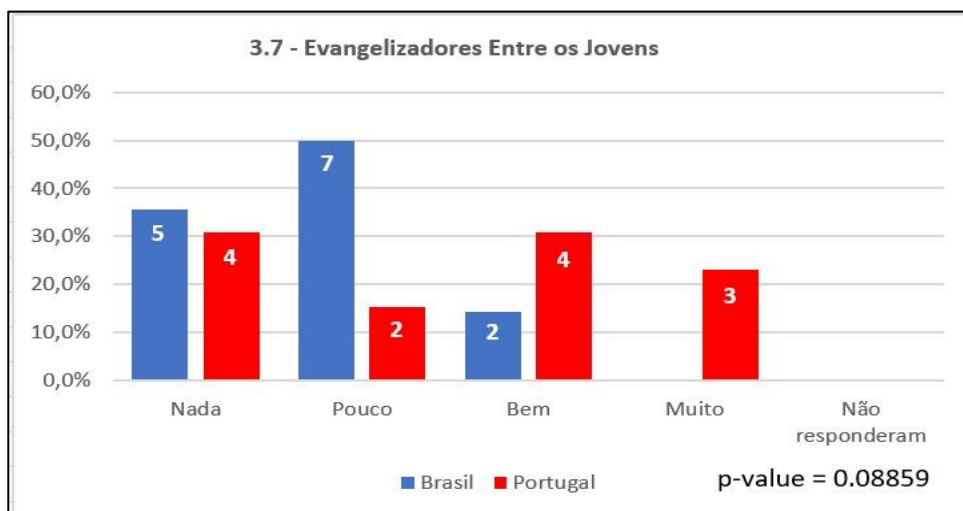
5 - Gráfico 3.7 **Água da Rocha**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao documento Água da Rocha, Portugal e Brasil

h) A análise do documento **“Em torno da mesma mesa”**, também indicou haver uma diferença estatisticamente significativa entre as populações estudadas ($p\text{-value}=0,005271$). Seguindo o mesmo resultado das duas análises anteriores, constatou-se que praticamente dois terços dos respondentes do grupo de Portugal (69,3%) manifestaram ter um conhecimento satisfatório do documento em questão. Inversamente proporcional a esse resultado, no grupo do Brasil quase totalidade dos respondentes referiu conhecer pouco (57,1%) ou nada (35,7%). Apenas um caso (7,1%) referiu conhecer bem o documento.



5 - Gráfico 3.7 **Em torno da mesma mesa**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao documento Em torno da Mesma Mesa, Portugal e Brasil

- i) Com relação ao documento **“Evangelistas Entre os jovens”**, observou-se uma distribuição quase equânime entre conhecer “bem” ou “muito” (53,9%), ou não conhecer ou conhecer pouco (46,1%) no grupo estudado de Portugal. Diferente resultado foi observado no grupo do Brasil, no qual apenas 14,3% referem conhecer bem o documento. Os demais se distribuíram entre conhecer “pouco” (50%) e “nada” (35,7%).

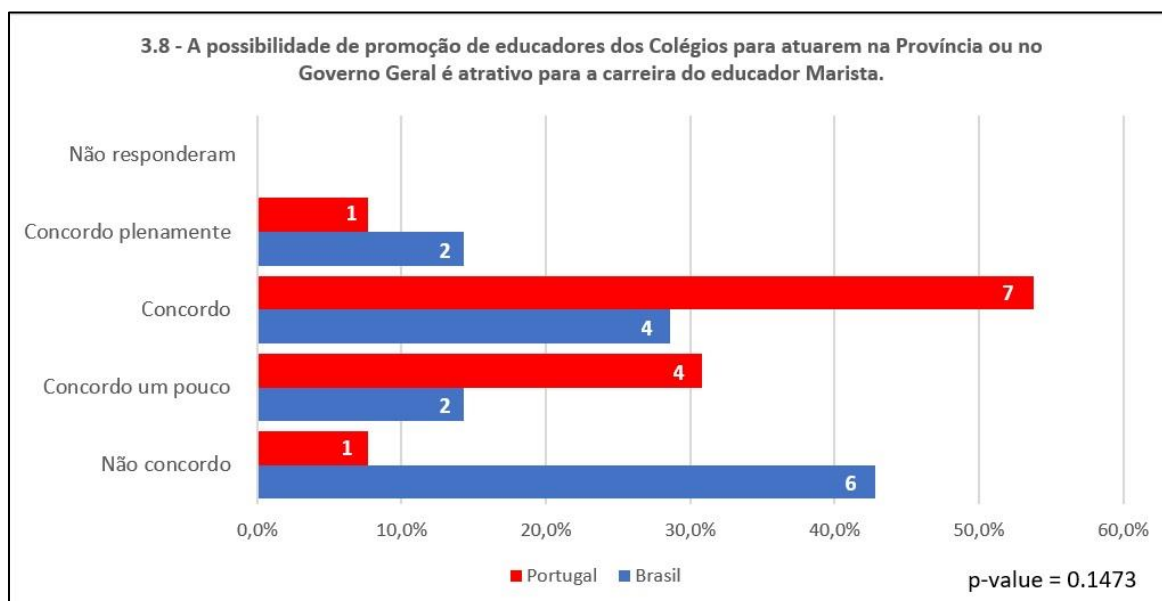


5 - Gráfico 3.7 **Evangelizadores entre os jovens**: Grau de conhecimento informado pelo professor em relação ao documento Evangelizadores Entre os Jovens, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 3.8 – Da possibilidade de promoção de cargo ser um atrativo na carreira

Na última questão do bloco Modelo Organizacional e de Liderança, objetivou-se saber se a possibilidade de promoção da função de docente para outras funções dentro do âmbito das Províncias, ou do Governo Geral representava um atrativo na carreira do respondente.

Notou-se que a possibilidade de promoção é um forte atrativo para o grupo de Portugal, no qual apenas um respondente (7,7%) opina não concordar com a afirmação. Já no caso do grupo estudado do Brasil, essa possibilidade não representou ser atrativo para 42,9% dos respondentes. Os demais concordam (28,6%), concordam um pouco (14,3%), ou concordam “plenamente” (14,3%).



5 - Gráfico 3.8: Nível de concordância em relação a se tratar de um atrativo de carreira o fato da possibilidade de promoção para instâncias superiores da instituição, Portugal e Brasil

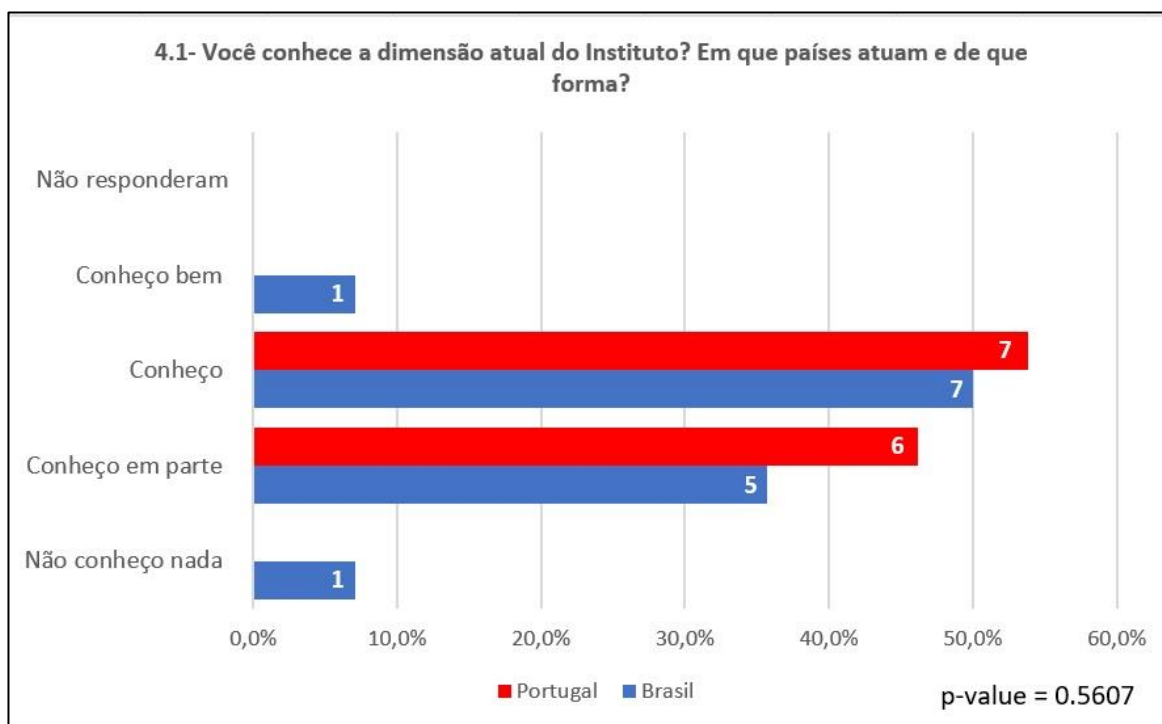
IV - BLOCO CONTEXTUALIZAÇÃO

O objetivo deste bloco de questões foi o de investigar o nível de conhecimento dos professores em relação à atuação internacional da instituição. Ainda neste bloco, pretendeu-se investigar sobre sua forma de percepção em relação aos aspectos de inovação e contextualização atual da instituição.

QUESTÃO FECHADA – 4.1 – Da atuação internacional da instituição

Nesta questão, a totalidade dos respondentes de Portugal (100%) afirmou que conhece (53,8%), ou conhece em parte (46,2%) a dimensão atual do Instituto, quais os países e de que forma atua.

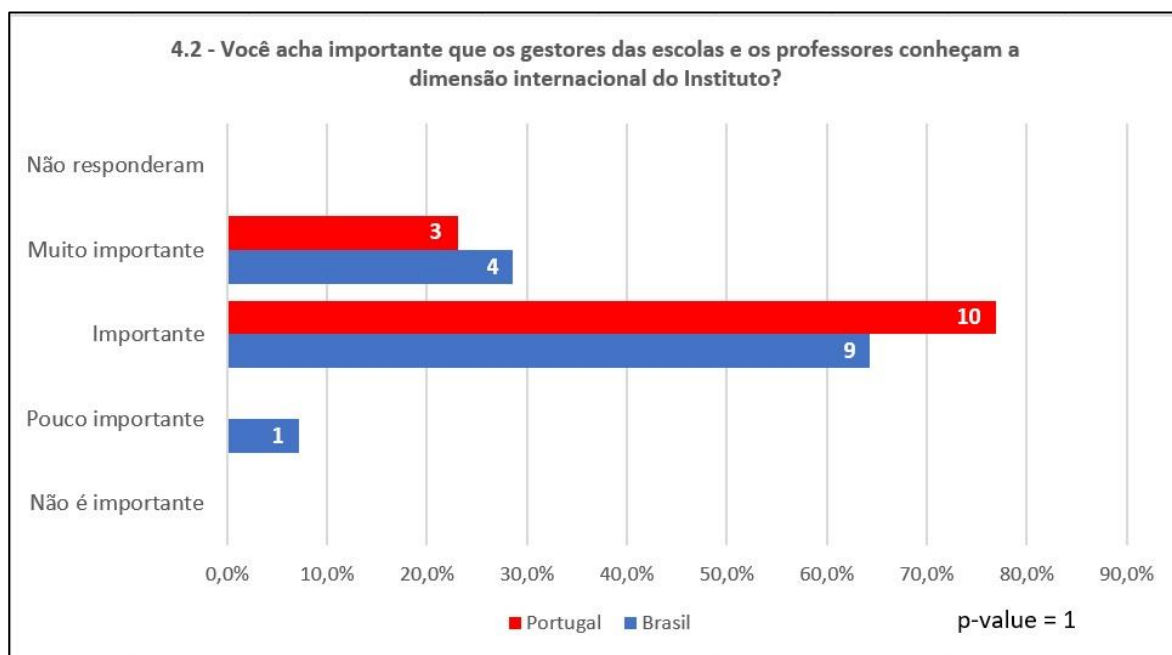
No Brasil, esse índice foi de 92,9%, posto que afirmaram conhecer (7,1%), conhecer em parte em 35,7% e conhecer bem em 7,1% dos casos investigados. Ainda no Brasil, houve um caso (7,1%) afirmando não conhecer nada a respeito.



5 - Gráfico 4.1: Nível de conhecimento informado pelo professor, em relação à dimensão atual, países e forma de atuação da instituição, Portugal e Brasil

QUESTÃO FECHADA – 4.2 – Da importância do conhecimento da dimensão internacional

Nesta questão não houve, tanto em Portugal quanto no Brasil, quem julgasse não ser importante o conhecimento da dimensão internacional da instituição. Em Portugal a totalidade dos professores respondeu julgar ser “importante” (76,9%), ou “muito importante” (23,1%). No Brasil, exceto um caso (7,1%) que julga ser “pouco importante”, a grande maioria (92,9%) julgou ser “importante” (64,3%), ou “muito importante” (28,6%) o conhecimento da dimensão internacional da instituição.



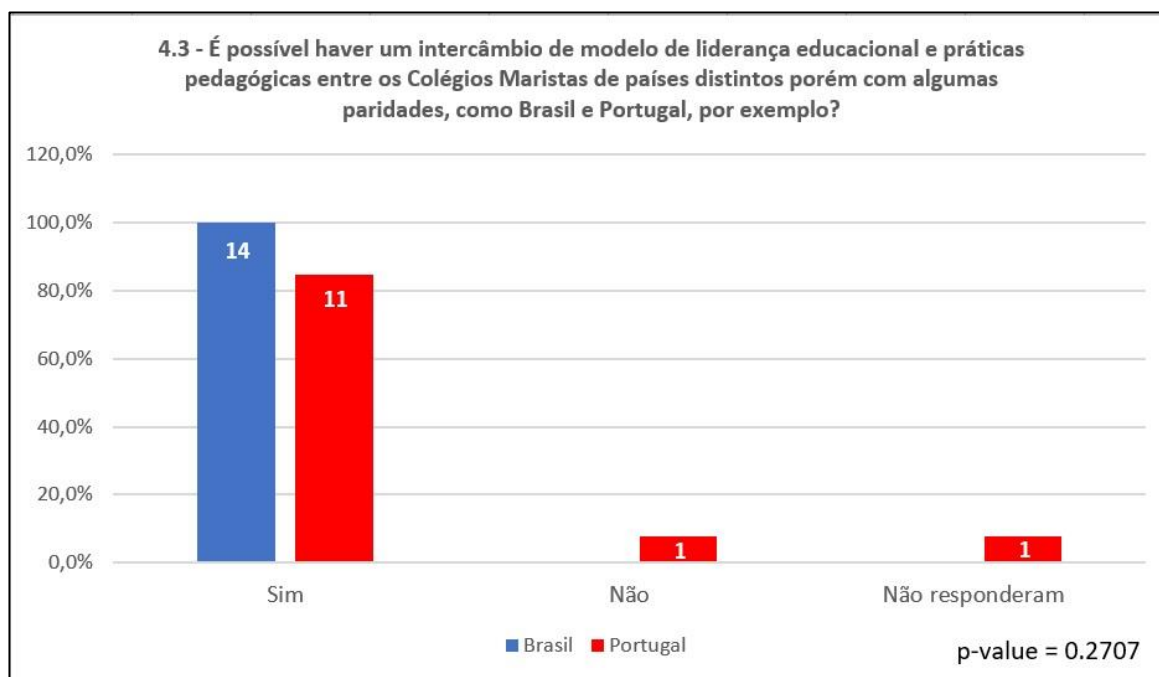
5 - Gráfico 4.2: Grau de importância sobre o conhecimento da dimensão internacional da instituição, na opinião dos professores, Portugal e Brasil

QUESTÃO HÍBRIDA – 4.3 - Da possibilidade de intercâmbio entre os países estudados

Em relação à possibilidade de intercâmbio do modelo pedagógico e de liderança entre os países estudados, a totalidade dos professores no Brasil concordou afirmativamente, sinalizando uma boa receptividade às iniciativas de rede.

Em Portugal a imensa maioria (84,6%) compartilha da mesma opinião, exceto um caso (7,7%) que opinou não ser possível o intercâmbio e um outro (7,7%) que não respondeu.

As respostas de ambas populações estudadas oferecem uma expectativa positiva em relação às iniciativas de intercâmbio entre os países.

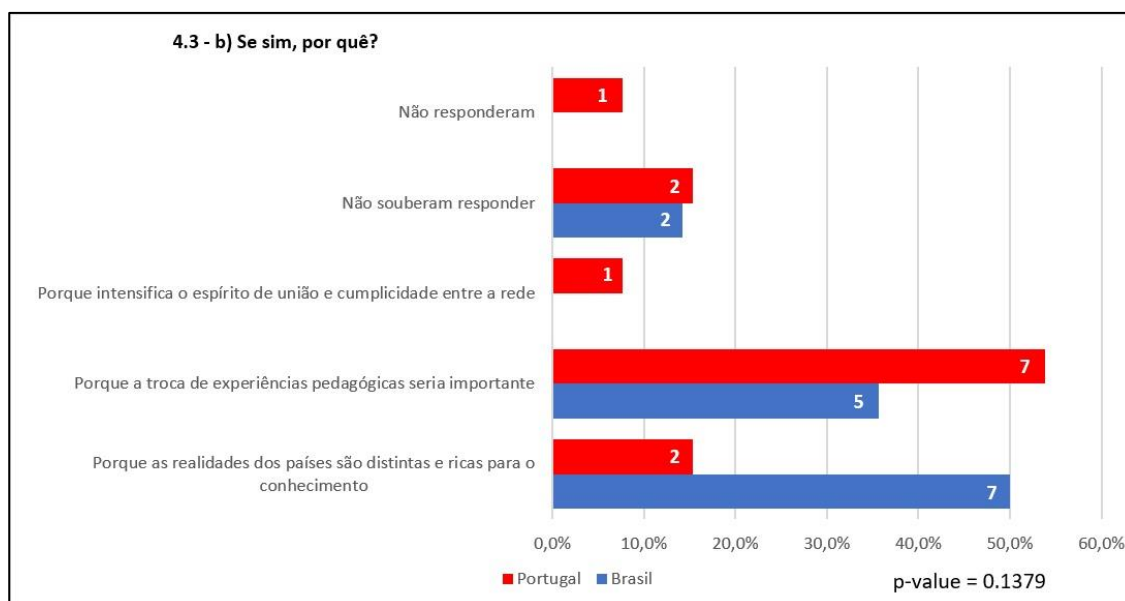


5 - Gráfico 4.3: Porcentagem de concordância do professor sobre a hipótese de haver intercâmbio de modelo de liderança educacional e práticas pedagógicas entre os países estudados, Portugal e Brasil

Ainda na questão 4.3, foi questionado ao professor que respondeu “Sim” na questão anterior, o porquê ele acha que é possível haver um intercâmbio de modelo de liderança educacional e práticas pedagógicas entre os Colégios Maristas de países distintos, porém com algumas paridades, como Brasil e Portugal, por exemplo.

Os resultados indicam que para Portugal o motivo de maior incidência (53,8%) foi “Porque a troca de experiências pedagógicas seria importante”, enquanto no Brasil, essa foi a resposta para 35,7% dos respondentes. Em segundo lugar o motivo: “Porque as realidades dos países são distintas e ricas para o conhecimento”, foi a resposta dada por 15,4% dos respondentes de Portugal.

Já no Brasil, metade da população estudada opinou por esse mesmo motivo. Quantidade semelhante de respondentes em Portugal (15,4%) e no Brasil (14,3%) não soube responder a essa etapa da pergunta.



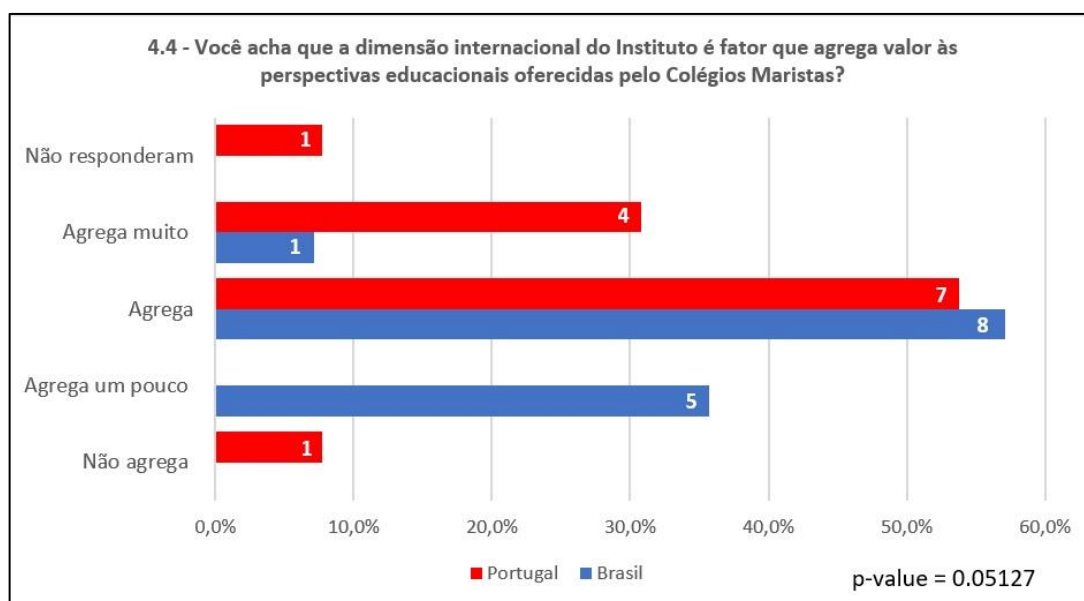
5 - Gráfico 4.3 aberta: Relação das razões pelas quais acreditam ser possível o intercâmbio, Portugal e Brasil

QUESTÃO HÍBRIDA – 4.4 – Das perspectivas de valor agregado pela dimensão internacional

Ainda dentro da avaliação da dimensão internacional, buscou-se conhecer a opinião dos professores em relação a agregar valor as perspectivas educacionais da instituição.

Considerando que os dois grupos estudados conhecem e consideram a dimensão internacional da instituição, também nesta questão houve semelhante entendimento sobre considerar tal aspecto de um diferencial que agrega valor às perspectivas educacionais. Apenas em Portugal houve respostas negativas (7,7%), ou não souberam responder à questão (7,7%).

As demais respostas de Portugal foram concentradas em “agrega” (53,8%) e “agrega muito” (30,8%). Já no Brasil, a totalidade considerou que “agrega” (57,1%), “agrega muito” (7,1%), ou “agrega um pouco” (35,7%).

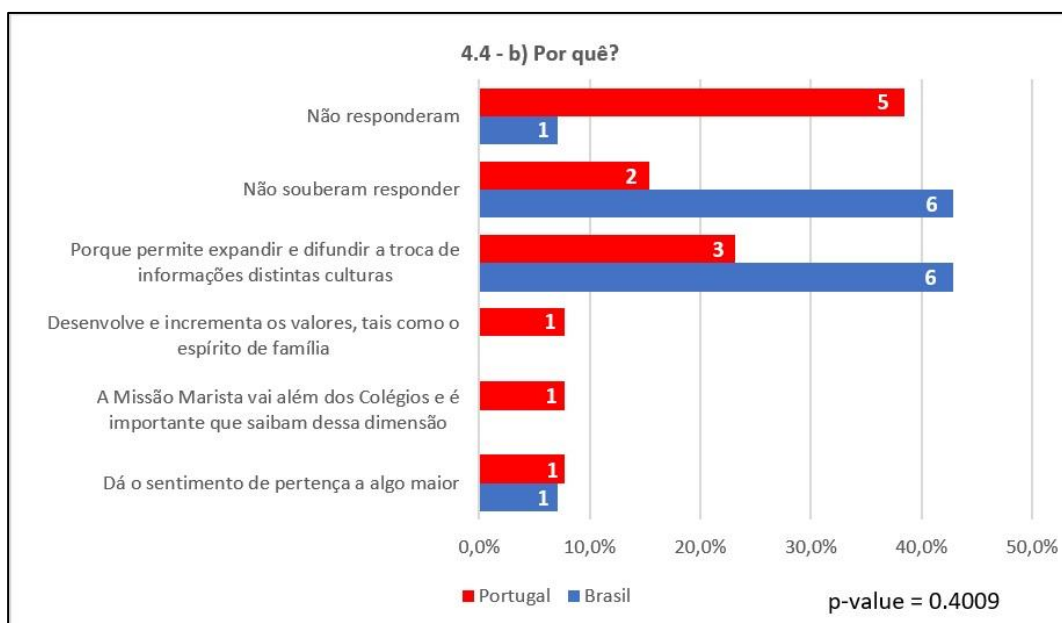


5 - Gráfico 4.4: Nível de percepção do professor em relação à dimensão internacional agregar valor às perspectivas educacionais, Portugal e Brasil

Quando investigados em relação a declinar os motivos de sua opinião medida na primeira parte da pergunta, diferentemente do previsto, cerca de metade dos respondentes não soube responder, ou não respondeu a essa segunda parte aberta da questão, tanto em Portugal (53,9%), como no Brasil (50%).

A maior concentração de respostas obtidas nesta etapa da questão foi em relação a “permitir expandir e difundir a troca e informações de distintas culturas”, com 23,1% e 42,9% em Portugal e Brasil, respectivamente.

Somente em Portugal houve uma dispersão maior de razões, a saber: “a missão Marista vai além dos Colégios e é importante que saibam dessa dimensão”, para 7,7% dos respondentes; 7,7% para “desenvolve e incrementa os valores, tais como o espírito de família” e, finalmente, “dá o sentimento de pertença a algo maior”, para 7,7% dos respondentes.



5 - Gráfico 4.4 aberta: Porcentagem de respostas abertas em relação às razões pelas quais acredita que a dimensão internacional agrega valor

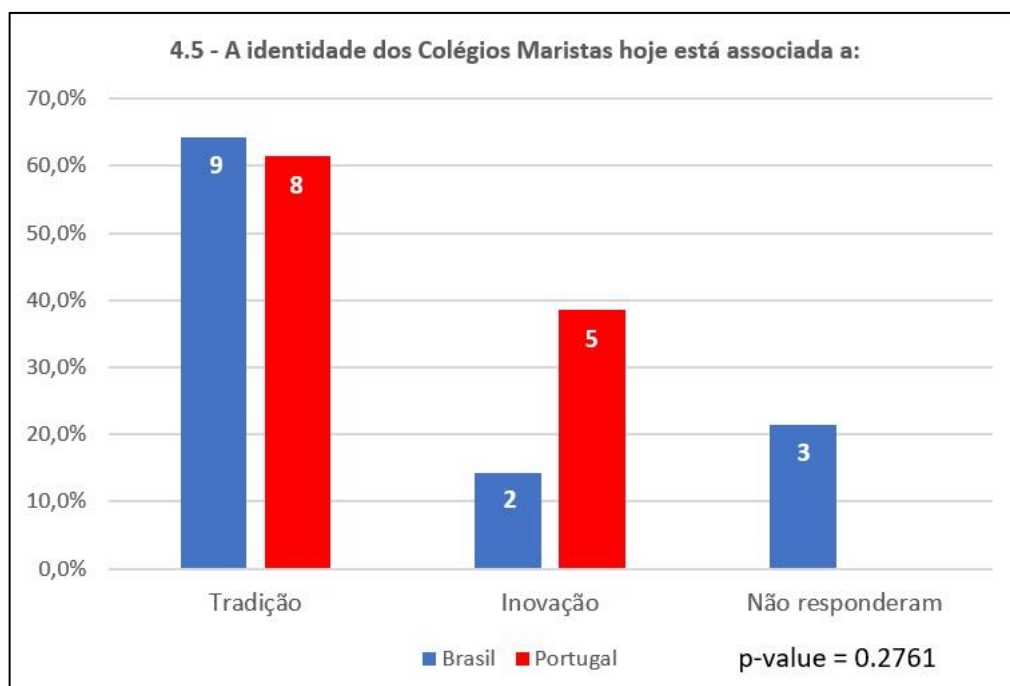
QUESTÃO HÍBRIDA – 4.5 – Da identidade ser mais associada à tradição ou à inovação

Nesta questão híbrida buscou-se conhecer a opinião do professor em relação à identidade da instituição, partindo de duas propostas de resposta, a saber: tradição ou inovação.

Notou-se uma semelhança nas respostas dos dois grupos estudados, nos quais a maioria opinou estar associada à tradição (61,5% em Portugal e 64,3% no Brasil).

Já com relação ao parâmetro “inovação”, uma porcentagem ligeiramente maior em Portugal (38,5%) opinou por essa resposta. Já no Brasil foram 14,3% dos respondentes que consideraram “inovação”. Curiosamente, 21,4% dos respondentes no Brasil não responderam ao questionamento, contra nenhum caso em Portugal.

Esta questão híbrida buscou, ainda, conhecer as razões que levaram os respondentes a optar entre “tradição” e “inovação”.



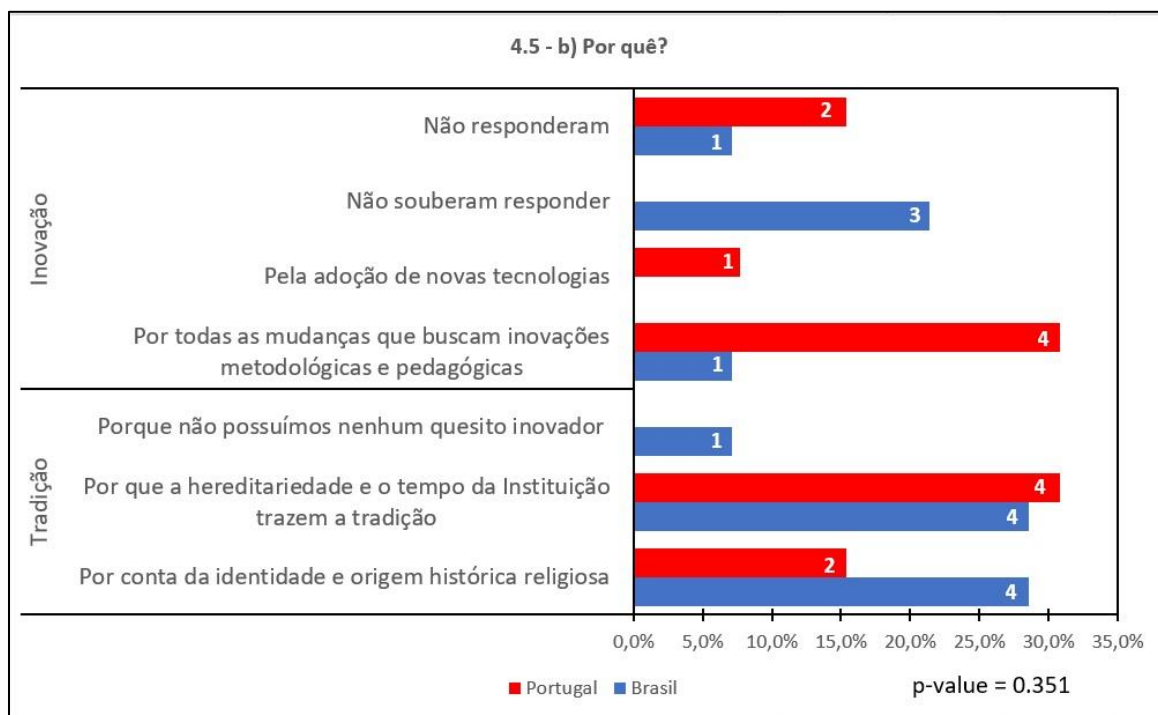
5 - Gráfico 4.5: Distribuição entre a opinião sobre a identidade da instituição estar mais associada às variáveis tradição ou inovação, Portugal e Brasil

No caso dos respondentes que consideraram que a Identidade dos colégios Maristas hoje está associada à **Tradição**, obtivemos o seguinte resultado: Em Portugal, duas respostas de maior incidência (46,2%) puderam ser consideradas como semelhantes, no entendimento desta autora. São elas: “porque a hereditariedade e o tempo da instituição trazem tradição” (30,8%) e “por conta da identidade e origem histórica religiosa” (15,4%). No mesmo quesito “tradição”, o Brasil obteve 57,2% de respondentes que indicaram tais respostas.

Quando analisada a opção “inovação”, Portugal mostrou maior prevalência (38,5%), em relação ao Brasil (7,1%). As justificativas em relação à opção “inovação” foram concentradas em duas, a saber: “por todas as mudanças que buscam inovações metodológicas e pedagógicas (30,8% e 7,1%, respectivamente) e “pela adoção de novas tecnologias” (7,7% e nenhum respondente, respectivamente).

Finalizando, cabe ressaltar que houve uma prevalência de 15,4% e de 28,5% (Portugal e Brasil, respectivamente) que não responderam ou não souberam responder, indicando dificuldades por parte destes em identificar os símbolos, marcos ou significados que justificassem a escolha, mais acentuadamente em

“inovação”, mas também em “tradição”. Por último, é lícito perceber que no Brasil o aspecto “inovação” não é tão considerado como no caso de Portugal, especialmente quando se constata a resposta “porque não possuímos nenhum quesito inovador”, feita por um respondente (7,1%).



5 - Gráfico 4.5 aberta: Relação de razões para as respostas “tradição” e “inovação”, em relação à identidade da instituição, Portugal e Brasil

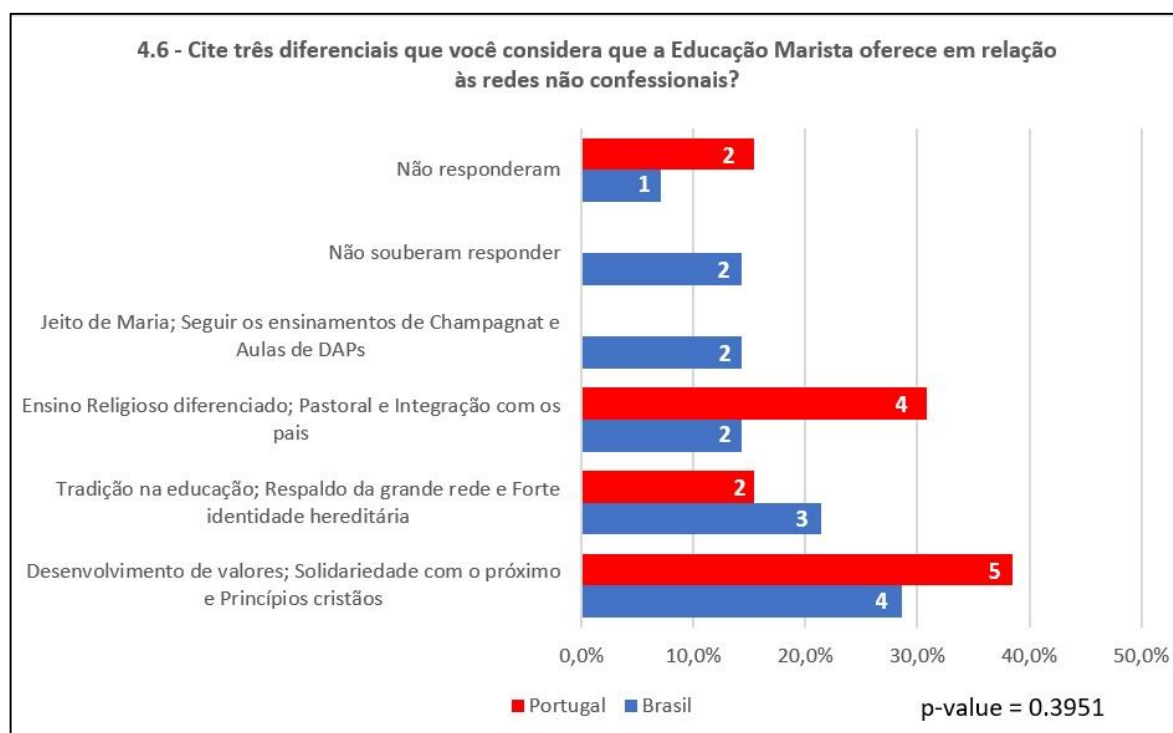
QUESTÃO ABERTA – 4.6 – Dos diferenciais da instituição frente aos *players* não confessionais

Com o intuito de avaliar a percepção de valor em relação aos diferenciais da instituição, frente a outros *players*, considerados como “não confessionais”, foi formulada a questão aberta na qual os respondentes puderam declinar até três características que, a seu ver, representariam um diferencial da instituição no mercado educacional.

A resposta mais prevalente, tanto em Portugal (38,5%), como no Brasil (28,6%) foi: “Desenvolvimento de valores, solidariedade e princípios cristãos”. No entendimento de 30,8% dos respondentes de Portugal e em 14,3% do Brasil, os três diferenciais foram: “Ensino religioso diferenciado, Pastoral e integração com os

país”. Para 15,4% de Portugal e 21,4% do Brasil, os respondentes indicaram: “Tradição na educação, respaldo da grande rede e forte identidade hereditária”. Especificamente no caso do Brasil, surgiu mais uma resposta, indicada em 14,3% dos respondentes: “Jeito de Maria, seguir os ensinamentos de Champagnat e aulas de DAPs”.

Cabe ressaltar que 15,4% de Portugal e 21,4% do Brasil não responderam, ou não souberam responder a essa questão.



5 - Gráfico 4.6: Relação de três diferenciais da instituição, em relação ao mercado “não confessional”, segundo a opinião dos professores, Portugal e Brasil

QUESTÃO ABERTA – 4.7 – Das características inovadoras

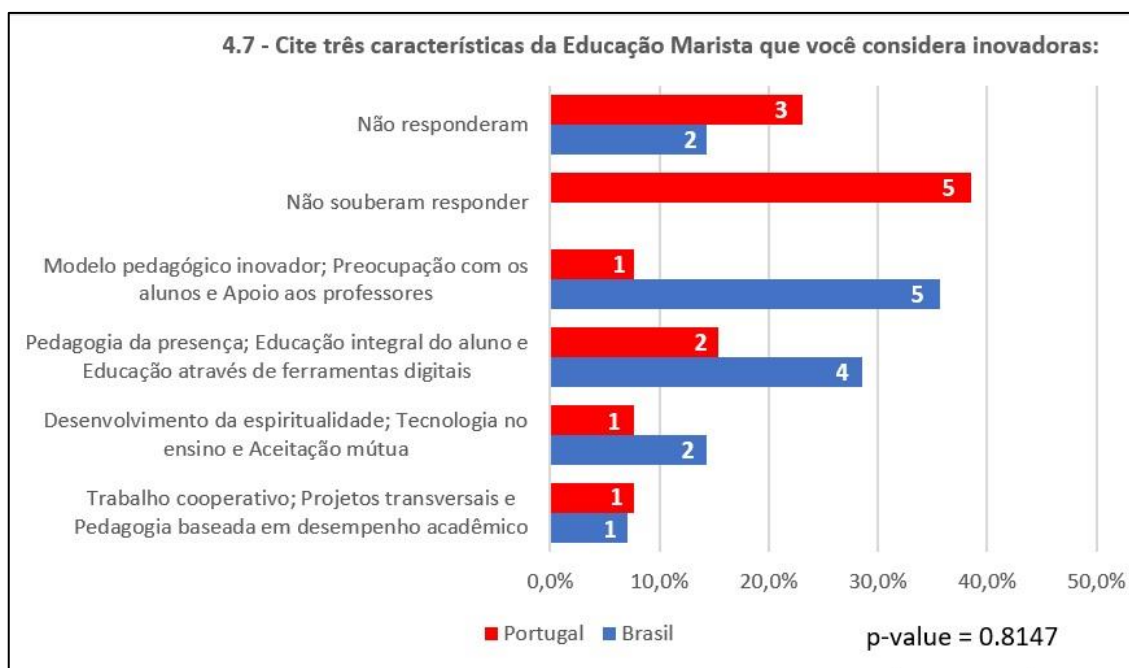
Com o intuito de conhecer a percepção do professor em relação às características inovadoras da instituição, foi demandada a pergunta 4.7, na qual os respondentes deveriam declinar três características com esse perfil, segundo sua opinião. A maioria dos respondentes de Portugal (61,6%) não soube responder a esta pergunta, demonstrando que as inovações, se houver, não estão sendo percebidas por eles. Daqueles que responderam, destacaram-se:

- a) “Pedagogia da presença, educação integral do aluno e educação através de ferramentas digitais” (15,4% e 28,6%, Portugal e Brasil, respectivamente);
- b) “Modelo pedagógico inovador, preocupação com os alunos e apoio aos professores” (7,7% e 35,7%, respectivamente);
- c) “Desenvolvimento da espiritualidade, tecnologia no ensino e aceitação mútua” (7,7% e 14,3%, respectivamente);
- d) “Trabalho cooperativo, projetos transversais e pedagogia baseada em desempenho acadêmico” (7,7% e 7,1%, respectivamente).

Cabe ressaltar que o principal objetivo nesta questão foi o de validar a percepção do professor em relação às iniciativas atuais da instituição, as quais procuram conciliar a preservação da tradição sem, no entanto, deixar de contemplar as inovações necessárias ao universo educacional.

As respostas revelaram certa incongruência nas respostas, em relação à pergunta 4.5, fato esse observado em ambas as populações investigadas. Os resultados desta questão demonstram que apesar do grupo de Portugal reconhecer o caráter inovador, ao mesmo tempo, a maioria não conseguiu citar iniciativas com o caráter de inovação (61,6% dos respondentes não responderam, ou não souberam responder).

O inverso se observou no grupo do Brasil, do qual apenas 14,3% não responderam e nenhum demonstrou não saber responder a esta questão. Ao mesmo tempo, na questão 4.5, esse grupo não havia demonstrado reconhecer o caráter inovador na instituição em mais de um terço dos respondentes.



5 - Gráfico 4.7: Distribuição percentual de respostas para três citações de caráter inovador, na opinião do professor, Portugal e Brasil

QUESTÃO ABERTA – 4.8 – Dos desafios na atualidade

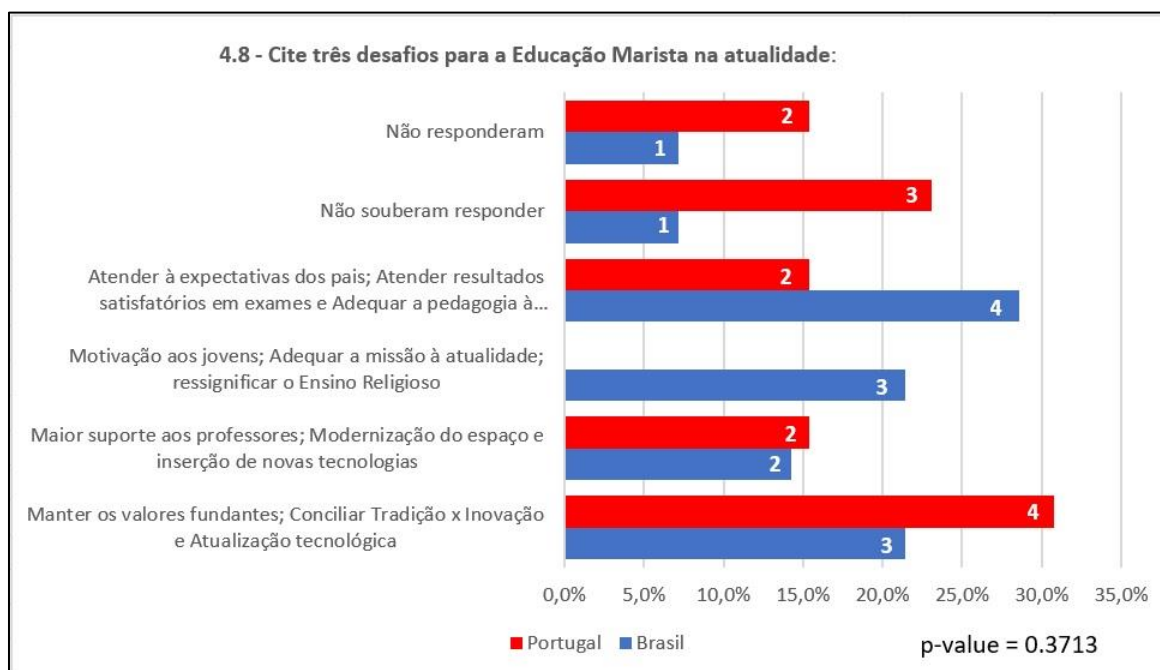
Ainda no bloco Contextualização, julgou-se oportuno conhecer a percepção de desafios pelos quais enfrenta a instituição na atualidade. Na questão 4.8 aberta, foi solicitado que o professor citasse três desafios para a instituição na atualidade. Houve uma dispersão de até quatro diferentes respostas, saber:

- “Manter os valores fundantes, Conciliar Tradição x Inovação e Atualização tecnológica” (30,8% e 21,4%, Portugal e Brasil, respectivamente);
- “Maior suporte aos professores; Modernização do espaço e inserção de novas tecnologias” (15,4% e 14,3%, respectivamente);
- “Atender a expectativas dos pais; Atender resultados satisfatórios em exames e Adequar a pedagogia à atualidade” (15,4% e 28,6%, respectivamente);

- d) “Motivação aos jovens; adequar a missão à atualidade; ressignificar o Ensino Religioso” (nenhum em Portugal e 21,4% Brasil).

No caso específico de Portugal, entretanto, a maior incidência nos resultados ficou para as opções “não souberam responder” (23,1%) e “não responderam” (15,4%), totalizando mais de um terço (38,5%) dos respondentes. No grupo do Brasil esse índice foi de 14,2%.

Com base nos resultados desta questão, é lícito inferir que em Portugal não há a mesma percepção de desafios, como no Brasil, já que mais de um terço dos respondentes não opinou. Dos respondentes de Portugal, a maior relevância de desafios se mostrou relacionada à manutenção dos valores fundantes. No caso do Brasil, percebeu-se uma distribuição mais dispersa e relacionada, principalmente, com o desempenho do aluno e satisfação das expectativas dos pais.



5 - Gráfico 4.8: Distribuição percentual de respostas para três citações do que o professor percebe como desafios para a instituição, Portugal e Brasil

4.3 – Perspectiva Complementar

De acordo com Soares (1987), em trabalhos desta natureza, é primordial o conhecimento já edificado sobre o tema em pauta, a fim de que se ordene o conjunto de informações e resultados já obtidos, “ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (Soares, 1987:3 *apud* Ferreira, 2002: 259).

Partindo deste pressuposto teórico, somaremos a esta discussão de dados os resultados obtidos no trabalho de Antonio Leal das Neves Jorge (2005) em sua dissertação de mestrado “Percepção dos Alunos das Escolas Maristas Acerca da Educação pela Presença”, sob orientação da Prof^a. Dra. Lídia da Conceição Grave-Resendes. Em seu trabalho, o autor estudou qual a percepção dos alunos acerca da educação pela presença, nas escolas Maristas de Portugal. Tratou-se de um estudo focado nos alunos do 9º ano, conclusão da primeira fase da Educação Básica. Para tanto, o autor utilizou uma metodologia quantitativa de recolha e análise de dados. Aplicou inquérito por questionário como técnica de recolha de dados e apoiou-se nos fundamentos teóricos da educação pela presença e no Projeto Educativo do Instituto Marista.

Embora não tenhamos encontrado trabalho semelhante aplicado a escolas Maristas no Brasil, entendemos que a apresentação dos dados obtidos no estudo de Jorge (2005) completa o ciclo de observação do nosso trabalho, que abrange a Liderança do Instituto, das Províncias e dos Colégios e os Professores, acrescentando-nos a perspectiva dos alunos sobre os Valores Maristas.

De acordo com o autor, o trabalho concluiu que “a maioria dos alunos das escolas Maristas de Portugal diz experimentar os efeitos da educação pela presença e mostra-se satisfeita com a realidade atual” (Jorge, 2005). Sobre a influência dos educadores, os resultados evidenciam ainda que a disciplina que os professores lecionam parece secundária em relação à pessoa do educador. Outro aspecto importante foi a relevância do ambiente educativo. O trabalho demonstrou que a escola como um todo afeta a educação integral do aluno e que “a educação

pela presença é percebida não como um fim em si mesma, mas como um meio ao serviço dos objectivos e valores do Projeto Educativo” (Ibidem).

Comentaremos a seguir alguns resultados obtidos no trabalho de Jorge (2005), que vieram a contribuir ou complementar com o nosso estudo. Para tanto, elegemos alguns temas:

- **sobre a disciplina lecionada pelo professor**, na qual os alunos identificam de forma mais evidente o Valor educação pela presença, eles responderam: História (32.5%), Ciências Naturais (29.9%), Geografia (29.1%), Educação Visual (27.4%). Em nosso trabalho, na questão 2.7 ao perguntarmos aos professores se haveria alguma disciplina de maior protagonismo no desenvolvimento dos Valores, conforme já relatamos, obtivemos o seguinte resultado: A grande maioria dos respondentes de Portugal (84,6%) respondeu afirmativamente, contra 57,1% dos professores do Brasil. Ao serem questionados sobre qual disciplina corresponderia a esse maior protagonismo e o porquê dessa opinião, notamos o seguinte resultado: A disciplina de maior protagonismo, segundo o entendimento das duas populações estudadas, foi o Ensino Religioso, pois o seu eixo curricular abrange todos os Valores Maristas, sendo respondida pelos professores de Portugal em 30,8% dos casos e 42,9%, no Brasil. Como segunda resposta, os professores de Portugal consideram que as disciplinas da área de humanas são protagonistas nesse aspecto, pois focam no indivíduo. Já no Brasil, esta resposta foi apresentada por 7,1% dos respondentes. Por último, foram considerados os Projetos Sociais que alinham os valores com os assuntos de relevância social, como sendo a disciplina protagonista, sendo 7,7% dos professores de Portugal e 7,1% do Brasil. Neste caso, os dados apresentados por Jorge (2005) confrontam a opinião dos alunos com a dos professores. De acordo com estes resultados, os alunos têm uma percepção diferenciada da dos educadores em relação à percepção dos valores nas determinadas disciplinas.

- **sobre o que os alunos aprendem com os educadores**, os resultados mostraram que os Valores se sobressaem em relação ao conteúdo. Os alunos responderam: valores para a vida (29.4%), amizade (27.9%), aprendizagem geral (27.4%), superar dificuldades (26.9%), ser pessoa (24.9%), nada de importante

(23.4%), vivências (16.9%) e aprendizagem em determinadas áreas (14.9%). Neste caso o aluno poderia escolher mais de uma opção. Nota-se neste dado que os alunos identificam o Valor Educação pela Presença na prática educativa dos professores dos colégios Maristas de Portugal. Esta questão foi aprofundada com a pergunta “Qual a palavra que descreve melhor o teu sentimento face à acção junto de ti dos educadores?”. Os alunos assim responderam: acompanhamento (34.5%), Vigilância (27.2%), Amizade (22.3%) e outra (16.0%). Em nosso trabalho não há questão equivalente, mas o resultado apresentado no estudo de Jorge (2005) evidencia um fator importante na transmissão dos Valores na Educação Confessional, foco do nosso estudo. Além disso, este resultado acaba, de certa forma, por confirmar alguns aspectos evidenciados nas entrevistas sobre os grandes desafios da escola confessional. De acordo com os entrevistados, um dos maiores desafios das Redes Confessionais é exatamente assegurar resultados acadêmicos, posto que se destacam na formação humana e integral. Os alunos parecem confirmar esta impressão ao ressaltarem a aprendizagem em 3º lugar.

- **sobre o ambiente da escola Marista**, os resultados demonstraram que: mais da metade considera esse ambiente acolhedor (53.4%). Outra (20.4%), competitivo (18.9%) e frio, distante (7.3%). Aprofundando esta questão, foi perguntado sobre aquilo que considera mais característico na Escola Marista e eles responderam: O convívio e a amizade entre todos (29.0%), A proposta de valores importantes para a vida (20.5%), Ter uma boa preparação para a universidade (19.0%), Promover a educação integral da pessoa e tirar boas notas apareceu com iguais percentuais (11%). Também com iguais percentuais o item: frequentar as aulas de Educação Moral e Religiosa Católica/Catequese (9.5%). Em nosso estudo também não há questão equivalente para os educadores, mas consideramos relevante destacar o resultado, primeiro porque corrobora a reflexão apresentada no item anterior, a percepção dos valores. Segundo, porque a questão do ambiente sempre foi um fator de grande relevância para o Fundador do Instituto, que primava pela qualidade, adequação e clima dos ambientes nas escolas. A resposta dos alunos parece confirmar esta importância.

- **sobre a motivação dos alunos para estudarem na Escola Marista**, responderam: Promove-se o convívio e a amizade (27.3%); Valoriza-se a preparação para a vida, incluindo a preparação para a universidade (16.3%); Existe uma educação para os valores (13.4%); Cuida-se a educação integral (12.2%); Há um ensino de qualidade caracterizado por: exigência, apoio e motivação dos professores, atenção personalizada (11.0%); O cuidado por determinados aspectos considerados específicos do colégio (4.7%); O facto de ser um colégio religioso católico (4.7%) e os alunos procuram boas notas (2.9%). As restantes razões (apenas aquelas com valores superiores a 2.0%). Em nosso estudo, a pergunta que mais se aproxima desta é: se as escolas Maristas são mais reconhecidas pela tradição ou pela inovação. Conforme dados já apresentados, a maioria opinou estar associada à tradição (61,5% em Portugal e 64,3% no Brasil). No estudo de Jorge (2005), a resposta dos alunos parece evidenciar que a Escola Marista é mais reconhecida pela formação integral, pelos seus Valores, pelos cuidados, ou seja, aspectos normalmente mais associados à tradição que à inovação. Neste caso, nota-se concordância entre alunos e professores.

- **sobre a proposta educativa**: Ao serem questionados sobre a percepção de uma proposta educativa diferenciada no Colégio Marista, os alunos responderam: (46.9%) reconhecem que, de facto, a escola Marista apresenta uma proposta educativa própria; (42.0%) afirmam não saber e (11.1%) têm como opinião que a escola Marista não tem uma proposta educativa diferenciadora. Dos que reconhecem a especificidade da proposta educativa Marista, as motivações apresentadas são as seguintes: (16.0%) cuida a educação integral; (11.3%) cuida os valores humanos e morais; (9.3%) valoriza a dimensão religiosa; (9.3%) nomeadamente a vida cristã e a disciplina de Educação Religiosa e Moral Católica; (9.3%) devido ao sentido de comunidade traduzido em união, amizade, bem-estar; (8.7%) cuida a qualidade educativa através do bom ensino e da exigência; (5.3%) cuida a preparação para a vida, e também para a universidade; (3.3%) cultiva a disciplina; (2.0%) devido à dedicação dos educadores; (2.0%) cuida a atenção à pessoa, proporcionando acompanhamento e ajuda. A resposta a esta questão reforça os temas levantados nos demais resultados aqui destacados.

4.4 – Resultados – Alinhamentos e Oportunidades

Buscaremos aqui apresentar alinhamentos e oportunidades constatados na análise os dados recolhidos nas entrevistas e no inquérito por questionário. Visando manter a coerência com todo o percurso investigativo, apresentaremos o cruzamento dos dados a partir dos temas identificados como grandes desafios contidos no problema: a confessionalidade, a liderança e a relação com o contexto.

Sobre a Confessionalidade

Não havendo distinção entre Portugal e Brasil, os dados recolhidos por meio das entrevistas aplicadas às lideranças denotam haver grande alinhamento no entendimento da importância do conhecimento da origem, missão e valores por parte dos líderes, com vistas a assegurar a transmissão desse conhecimento aos outros agentes da instituição, a dar sentido especial ao fazer educacional e maior comprometimento com a Missão. Destaca-se também a concordância entre os entrevistados no que diz respeito à necessidade de adaptação dos valores ao contexto local. Foi praticamente unânime a afirmação de que os valores fundantes do Instituto permanecem, sendo acrescidos de outros de acordo com o seu tempo e contextos. Praticamente todos os entrevistados citaram o acréscimo da Solidariedade e, no caso da Província do Brasil, foi acrescentado também a Interculturalidade.

O resultado do inquérito aplicado aos professores confirma o posicionamento dos líderes. Quando perguntados sobre o conhecimento dos valores Maristas na atualidade, a grande totalidade de respondentes dos dois colégios (92,3% em Portugal e 71,4% no Brasil) afirmou que os valores “não sofreram alterações”. O que nos leva a concluir que a padronização dos valores não é um aspecto que denote preocupação ao Instituto no tocante à configuração da sua Identidade. A fala do gestor da Província Brasileira parece resumir isso: “mais que falar de valores, o importante é experimentá-los, é uma experiência forte e convincente. ”

Contudo, nota-se haver certa diluição de alguns aspectos considerados importantes para a Identidade Confessional da Instituição à medida que descemos para o nível de coordenação pedagógica dos colégios. Lembrando que, sendo líderes diretos dos professores, fica, em grande parte, a cargo desses profissionais a transmissão da carga identitária da Instituição.

Este aspecto é confirmado ao confrontarmos os dados das entrevistas com os resultados dos inquéritos aplicados aos professores. Embora a grande maioria dos respondentes afirme conhecer bem e muito bem a história do Instituto dos Irmãos Maristas, no Brasil houve 78,6% dos respondentes e em Portugal 69,3%, resultado considerado bastante satisfatório, ao perguntarmos qual foi o marco da origem do Instituto, a grande maioria dos respondentes, tanto em Portugal (69,2%) quanto no Brasil (92,9%) citou a origem em La Valla, na França, promovida pelo fundador Marcelino Champagnat, sem contudo citarem nenhum fato próximo do que é entendido como o momento fundante do Instituto, o episódio do encontro de Champagnat com o jovem que sucumbia à morte sem nenhuma instrução e sem conhecer Jesus Cristo. Foram também constatadas outras fragilidades nas respostas dos professores sobre o conhecimento dos Valores e da Missão do Instituto, conforme já comentadas na discussão dos dados.

Por outro lado, tanto a coordenação de Pastoral do colégio do Brasil quanto de Portugal, demonstraram nas entrevistas grande conhecimento dos aspectos associados à Identidade Confessional, o que é natural, posto que são encarregados das práticas religiosas nos Colégios.

Sobre a integração entre as áreas pedagógica e de pastoral, os líderes das Províncias e a direção dos dois colégios afirmam haver grande integração. O resultado do inquérito aplicado aos professores confirma essa tendência ao constatar que a maioria, nas duas populações estudadas, respondeu haver boa, ou haver ótima integração. Com especial destaque aos respondentes de Portugal, entre respostas há boa (53,8%) e há ótima (38,5%) integração entre as áreas analisadas. Cabe, porém, ressaltar que no Brasil houve uma incidência de quase um terço (28,6%) dos respondentes que afirmou haver pouca integração. O restante dos respondentes do Brasil (71,4%) se distribuiu entre as respostas há boa

(57,1%) e há ótima integração (14,3%). Analisando a percepção da liderança e a dos professores, consideramos ainda haver uma oportunidade de melhoria na integração entre as áreas.

Sobre a Liderança

Na categoria Liderança, constatamos haver alguns alinhamentos e muitas oportunidades de melhorias entre as diversas instâncias atingidas por este estudo, tanto no Governo Geral quanto nas Províncias (Portugal e Brasil).

Primeiramente, cabe destacar o alinhamento dos entrevistados na percepção de um modelo de liderança realmente comprometido com a Missão e com o serviço e por dar-se pela presença e pelo acompanhamento constante.

Em relação ao conhecimento do modelo organizacional e de gestão do Governo Geral, constatamos que esse é mais conhecido pelas lideranças das Províncias, havendo diluição deste entendimento por parte da liderança dos colégios, diretores e coordenadores. Esta constatação torna-se mais evidente no caso do Brasil. Os depoimentos apresentados nas entrevistas evidenciaram que, pela proximidade geográfica, o Governo Geral consegue se fazer mais presente na Província de Compostela, que administra os colégios de Portugal. Esta proximidade é afirmada pelas lideranças do colégio de Portugal que retratam contatos mantidos no decorrer do ano, com membros do Governo Geral em fóruns diretivos, o que já não acontece no Brasil. Ainda sobre este tema, os níveis de coordenação dos dois colégios declaram abertamente não conhecerem.

Os resultados aferidos no inquérito por questionário aplicado aos professores confirmam essa tendência. Conforme já demonstrado na discussão dos dados, os professores, ao serem inquiridos sobre o nível de conhecimento do modelo organizacional e de liderança do Governo Geral, chamou-nos a atenção o fato de que nenhum respondente, de ambos países estudados, responder que conhece bem. No Brasil, 35,7% admitem não conhecer o modelo organizacional e de liderança do Governo Geral. Já em Portugal nenhum dos respondentes afirmou

não conhecer. Todavia, a grande maioria, 57,1% no Brasil e 53,8% de Portugal, afirmam conhecer apenas um pouco.

Avançando no conhecimento do modelo organizacional das Províncias por parte dos colégios, o cenário melhora um pouco em Portugal, onde nenhum respondente afirma não conhecer e conhecer (46,3%), conhecer um pouco (38,5%), ou conhecer muito bem (15,4%). O mesmo não acontece no Brasil, onde, contrariamente, mais de um terço dos professores afirmam não conhecer (35,7%) e outros (57,1%) afirmam conhecer um pouco do modelo organizacional e de liderança das províncias, o que totaliza 92,8%. Ainda no Brasil, apenas 7,1% afirma que conhece muito bem tal aspecto do estudo. Estes resultados confirmam as nossas conclusões na análise das entrevistas que denotam haver mais proximidade do Colégio de Portugal com a Província e com o Governo Geral do Instituto.

Tais conclusões evidenciam algumas oportunidades de aproximação entre os níveis de gestão do Governo Geral, Províncias e Escolas, com vistas a um maior entendimento por parte dos líderes educacionais e educadores quanto ao contexto organizacional no qual estão inseridos.

Sobre o Contexto

O estudo sobre a relação da Instituição com o contexto também demonstrou haver alinhamentos e oportunidades entre as instâncias dos dois países. Como exemplo de alinhamento, a grande maioria das lideranças da Instituição consideram a identidade confessional um diferencial positivo diante da competitividade do mercado educacional. Entretanto, este fato desdobra-se na percepção também igualitária de que a confessionalidade, ao mesmo tempo em que agrega um diferencial positivo, impõe à Instituição desafios também igualmente elencados pelos dois países: a dificuldade de aliar a formação humana e integral com os resultados acadêmicos, aliar a formação em valores à qualidade educacional, e as tensões entre a Identidade reconhecida como tradicional e as inovações no âmbito das tecnologias.

Conforme já apresentamos na discussão dos dados, o inquérito aplicado aos professores confirma esta conclusão. No Brasil, 21,4% dos respondentes citaram os seguintes desafios: “Manter os valores fundantes; Conciliar Tradição x Inovação e Atualização tecnológica”, em Portugal, 30,8% citaram a mesma resposta. No Brasil, 14,3% dos respondentes citaram os desafios “Maior suporte aos professores; Modernização do espaço e inserção de novas tecnologias”, enquanto em Portugal esse número foi de 15,4%. No Brasil, 21,4% citaram a “Motivação aos jovens; Adequar a missão à atualidade; ressignificar o Ensino Religioso”, 28,6% dos respondentes brasileiros citaram os desafios “Atender a expectativas dos pais; Atender resultados satisfatórios em exames e Adequar a pedagogia à atualidade” e 15,4% dos respondentes de Portugal citaram a mesma resposta.

Sobre a percepção da dimensão internacional do Instituto, concluímos que esta noção vem se ampliando, todavia poderia ser mais explorada no próprio fortalecimento da Rede, na sua percepção de que é uma Rede Internacional de Educação. Os resultados do inquérito aplicado aos professores confirmam essa via de oportunidade no fortalecimento da Rede. Conforme dados já apresentados, a maioria dos educadores dos dois países considera importante o conhecimento da dimensão internacional da Rede e reforça este posicionamento diante da possibilidade de haver um intercâmbio de modelo de liderança educacional e práticas pedagógicas entre os Colégios Maristas de países distintos, porém com algumas paridades, como Brasil e Portugal, sendo que no Brasil 100% dos professores respondentes afirmaram que “Sim”, é possível, enquanto, em Portugal, 84,6% afirmaram o mesmo. Isso demonstra haver não apenas a concordância, mas a pré-disposição.

Encerramos o Estudo de Caso concluindo que a Liderança da Instituição, em seus diversos níveis, do Governo Geral, perpassando as Províncias e Colégios estudados em Portugal e no Brasil, atua fortemente comprometida com a Missão e o Carisma do Fundador Marcelino Champagnat, havendo ainda algumas oportunidades de alinhamentos entre os diferentes níveis da liderança e os professores, conforme relataremos nas conclusões.

CONCLUSÃO

O cumprimento do percurso investigativo proposto para este trabalho, respectivamente, o planejamento (tema e seus desdobramentos, estratégia e metodologia), a ação (revisão da literatura – pesquisa bibliográfica e documental) e o estudo de caso, permitiu-nos chegar a esta etapa acumulando algumas “pistas” que serão aqui retomadas buscando responder aos três objetivos elencados para o trabalho.

1º objetivo – Apresentar conceitos e teorias sobre a Educação Confessional, Identidade Institucional, Educação em Valores e Liderança nas Redes Educacionais Confessionais.

Consideramos que a configuração dos fundamentos teóricos e o conhecimento histórico sobre o tema e objeto de estudo foram fundamentais para o avanço da investigação, constituindo o pavimento para a aplicação da metodologia estabelecida para o estudo de caso e contribuindo com a elucidação de importantes conceitos e premissas, cabendo destacar:

Sobre o Conceito de Educação Confessional

A partir do estudo, entendemos a educação confessional como um modelo de educação promovido por uma instituição confessional de caráter eclesialístico, que assume e confessa como valiosos um conjunto de valores e princípios de conduta, alinhados com o seu carisma e a sua missão. Por conseguinte, espera-se, para além de um projeto pedagógico consistente e de excelência acadêmica, que tal proposta educativa esteja fortemente comprometida com o desenvolvimento de valores e a formação humana e integral – aspectos que foram retomados e verificados no Estudo de Caso.

Sobre a Identidade Institucional Confessional

O estudo teórico nos sugere que é de fundamental importância a sistematização dos aspectos subjetivos que compõem Identidade Institucional de uma Rede Confessional. Tais aspectos aqui elencados – a origem, a

espiritualidade, a missão, a comunidade, os valores, a flexibilidade, a resistência, a tradição, a inovação e a interação – constituem a imagem da instituição, uma imagem que deve estar refletida em todo o plano pedagógico, no modelo de gestão e liderança e na comunicação com a comunidade escolar, no intuito de assegurar a relação de coerência dessa Identidade com a prática educacional.

Sobre a Educação em Valores

O estudo demonstrou que é lícito concluir que, se a Educação Confessional é um modelo de educação que confessa determinados Valores, não é neutra. O seu lugar foi determinado em sua origem e em seu propósito. Para além de um projeto pedagógico entrelaçado por práticas de desenvolvimento de valores, torna-se também fundamental a inclusão da família e da comunidade escolar como um todo, constituindo assim um modelo educacional que coloca a escola como espaço de transformação social. Para tanto, elencamos alguns aspectos que o Projeto Pedagógico de uma escola confessional deve contemplar: o respeito, o humanismo, o diálogo, o amor, a solidariedade, a cocriação e o exemplo.

Sobre a Educação Religiosa e a Interculturalidade

Ao estudarmos o tema, entendemos a importância da Educação Religiosa no currículo, dentro de uma proposta de formação humana e integral dos educandos, como espaço de prática de um importante valor, a Interculturalidade. Podendo desta forma responder à busca natural de transcendência e às grandes questões da vida, favorecendo o desenvolvimento do saber ser, conviver e participar da construção de uma cultura de paz.

Para tanto, entendemos que é fundamental resguardar uma abordagem laica pautada no respeito à liberdade individual, onde prevaleça o diálogo entre crenças e o rico intercâmbio do conhecimento de diferentes culturas e tradições, favorecendo mais que o diálogo inter-religioso, o diálogo intercultural.

Especificamente em Redes Confessionais, sugerimos considerar espaços distintos para a Educação Religiosa e para a Evangelização, sendo a segunda vertente de adesão opcional. Concluimos ainda que, em contextos laicos, na

perspectiva da Educação Religiosa como prática da interculturalidade, a escola, mesmo que Confessional, deve ser um espaço isento de qualquer dominação do Estado na determinação da doutrina religiosa.

Sobre a Organização e Gestão na Escola Confessional

O estudo da teoria sobre Organização e Gestão evidenciou que escola é uma organização complexa que, embora contemple cerca de 90% aspectos comuns a outras categorias de organizações, os 10% restantes são especificidades que, se não bem geridas, comprometem o seu desempenho e a sua perenidade. Portanto, consideramos de fundamental importância que gestores e líderes educacionais, para além da expertise na área de educação, tenham formação em ciência organizacional para se manterem atualizados frente às novas tendências e modelos organizacionais.

Na gestão de escolas confessionais, os desafios são ainda maiores por haver grandes tensões geradas pela dicotomia: gestão da missão e do negócio, havendo codependência entre as duas. A sustentabilidade econômica da instituição assegura a viabilidade e continuidade da missão.

O estudo também elencou vários desafios inerentes à gestão de Escolas Confessionais, dando especial destaque à gestão em Rede, que constitui tanto um desafio quanto uma oportunidade. Embora as instituições confessionais se identifiquem como Redes por comporem um grupo de escolas de uma mesma congregação, nota-se que o conceito de gestão em Rede ainda não está bem amadurecido por essas instituições.

Constatamos que a escola é, por natureza, comunicativa, dialógica e relacional. Organizar-se em modelos que não consideram essa possibilidade de diálogo, de construção coletiva do conhecimento, de estabelecimento de alianças e de fomentação de relacionamentos interpessoais, fere a sua própria natureza. Por fim, o estudo do tema resultou numa provocação para as instituições confessionais reverem seus modelos organizacionais ainda predominantemente hierárquicos, fragmentados e individualistas e/ou autossuficientes, adotando uma

visão mais moderna, dinâmica e integradora, com vistas a assegurar a perenidade da missão.

Sobre Modernidade, Tradição e Inovação

O estudo revelou que a tensão entre modernidade, tradição e inovação constitui outro grande desafio para as Redes Confessionais na atualidade. Deparar-se com questões da modernidade – a perspectiva da coletividade, do conhecimento compartilhado não mais centrado no educador, a fluidez humana, dos espaços/tempos e das relações, a diversidade cultural, a fragmentação dos valores, a diluição do papel da família, o impacto das inovações tecnológicas, entre outros – põe em xeque a tradição e a rigidez dessas instituições.

Nesse contexto, modelos educacionais respaldados em tradições históricas veem-se obrigados a reorganizar seus discursos e suas propostas educacionais, agregando-lhes as novas abordagens e perspectivas de futuro. Neste ponto, parece haver o prenúncio de um estrangulamento ou possibilidade de extermínio de tais modelos. Todavia, recuperando uma importante característica da identidade Institucional Confessional, identificada no estudo do tema – a resistência –, lembramos que a longevidade dessas instituições demonstra que em diversos momentos históricos elas se mostraram flexíveis e capazes de se renovar e se adaptar aos diversos contextos. Caso contrário, teriam desaparecido.

O estudo também colocou luz sobre um importante aspecto – o lugar da escola nesse contexto de incertezas. Ao longo do tempo, a educação, a escola – mesmo que nem sempre configurada como é hoje – tem sido guardiã do conhecimento acumulado pela humanidade, responsável pela transmissão desse legado e pela continuidade do processo de construção do conhecimento pelas futuras gerações. Diante dessa constatação, este trabalho faz uma provocação para a escola sair do lugar de vítima da modernidade e assumir o seu papel de protagonista na construção do futuro.

Sobre a Educação nos Documentos da Igreja Católica

O estudo sobre a Educação nos documentos da Igreja Católica, além de ter evidenciado o importante lugar da educação na doutrina católica, levou-nos a concluir ser de grande importância que os profissionais atuantes na educação confessional, religiosos ou leigos, principalmente gestores, conheçam tais documentos. Se não os Códigos, Regras e Estatutos, pelo menos os documentos e diretrizes elaborados mais recentemente pelo atual Pontífice.

Redes Educacionais Confessionais Católicas pertencem a congregações religiosas e têm seus estatutos regidos pelas diretrizes da Santa Sé. Portanto, suas escolhas, posicionamentos, direcionamentos, projetos pedagógicos e de Pastoral devem considerar primordialmente as diretrizes eclesiais, antes mesmo das Constituições e Regras de cada Congregação.

Conforme registrado no decorrer do estudo, o atual Pontífice, Papa Francisco, de maneira recorrente tem dirigido seus discursos e demonstrado preocupação com a educação das crianças e jovens, em especial a educação católica. Tem se dirigido tanto às congregações quanto aos próprios jovens dando conselhos, promovendo diálogos, interações, e buscando o engajamento de todos aqueles que têm a educação como missão. Todos esses comunicados estão disponíveis no *site* do Vaticano. Conhecê-los pode ajudar a escola confessional a dar sentido ao seu modelo educacional e no enfrentamento das questões da modernidade, adotando um discurso alinhado com as diretrizes da Igreja.

2º objetivo – Conhecer a História da Educação Confessional, com especial atenção à sua configuração em Portugal e no Brasil, dos primórdios à atualidade.

O estudo da história da educação confessional, principalmente no recorte dedicado à história da educação em Portugal e no Brasil, deu valorosa contribuição para a continuidade do processo investigativo, considerando a premissa do conhecimento do passado para entendermos o presente e sermos mais assertivos na elaboração de um plano de futuro.

O mergulho nessa história, conforme objetivado, nos permitiu conhecer como a Educação Confessional vem se configurando ao longo do tempo, abrangendo não apenas a dimensão da fé, mas de valores, princípios, virtudes e práticas de conduta, abarcando também a perspectiva do direito e da justiça contidos no entendimento da Educação.

No decorrer do estudo, pudemos constatar que a educação confessional não é um modelo recente do fazer educacional. Perdura há mais de dois mil anos e esteve presente em diversas fases da evolução da humanidade. Constatamos ainda que, por vezes, o contexto define o modelo de Educação Confessional e, por vezes, é a Educação Confessional que define, interfere e afeta a configuração do contexto.

Por fim, no decorrer do estudo nos deparamos com a gênese do Instituto dos Irmãos Marista, iniciando, dessa forma, a aproximação com a Rede Marista de Educação, nosso objeto de estudo, e nos preparando para o estudo de caso, de acordo com o avanço do trabalho.

3º objetivo – Por meio do estudo de caso, conhecer a Identidade Institucional da Rede Marista de Educação e, a partir do diagnóstico, formular proposições de inovações na Liderança Educacional, contribuindo para a Visão de Futuro da Instituição e de outras Redes Confessionais.

A ampla investigação sobre a História do Instituto dos Irmãos Maristas, por conseguinte a história da Rede Marista de Educação, proporcionou o conhecimento aprofundado da Identidade Institucional Confessional Marista, da Pedagogia Marista e do Modelo de Organização e Liderança do Instituto. No decorrer do percurso, à medida que a história foi se descortinando, foram também evidenciados alguns conceitos e premissas fundamentais, indicadores e balizadores para o estudo de caso. Cabendo destacar algumas conclusões:

Sobre a história da Rede Marista de Educação

- A história da Origem, Carisma e Missão do fundador Marcelino Champagnat, bem como o conhecimento dos Princípios, Virtudes e

Valores fundantes do Instituto de fato revelam a Identidade Institucional Marista. Lembrando que, no caso de instituições eclesiais carismáticas, como o Instituto dos Irmãos Maristas e outros dedicados à educação, a Identidade Institucional deve, por coerência, refletir a vida e o percurso espiritual do fundador, conforme conceituado no estudo dedicado ao tema.

- Sobre os Valores Maristas, constatou-se no decorrer do estudo histórico que, embora à sua época o Fundador não tenha nomeado valores, ele edificou um modelo de educação evangelizadora tendo como base princípios e virtudes, sendo identificadas originalmente 12 pequenas virtudes: indulgência, caridosa dissimulação, compaixão, santa alegria, flexibilidade de espírito, caridosa solicitude, afabilidade, cortesia sincera, condescendência, dedicação ao bem comum, paciência e, por fim, igualdade de ânimo e de caráter. E os princípios: presença, simplicidade, espírito de família e amor ao trabalho – reconhecidos na atualidade como os valores fundantes do Instituto. Concluímos, a partir do estudo teórico e dos documentos históricos, tratar-se de uma proposta de educação em valores, comprometida com a formação humana e integral. O aprofundamento do estudo também evidenciou que a adaptação dos valores às diferentes épocas e aos diferentes contextos culturais vem sendo outro grande desafio da atuação do Instituto. Aspecto também contemplado no estudo de caso.
- A partir do estudo da Pedagogia Marista concluímos que, pela própria natureza e intencionalidade das congregações educadoras, há uma grande carga de confessionalidade e intenção evangelizadora que reverbera no que se entende como pedagogia congreganista. Todavia, conseguimos também identificar o caráter científico evidenciado em seus processos educativos, legado teórico, normas e procedimentos pedagógicos. No caso da Pedagogia Marista, concluímos que o Fundador construiu um verdadeiro sistema educativo. O estudo dos documentos dos primórdios do Instituto

permitiu-nos identificar 7 marcas da Pedagogia Marista: 1) A Espiritualidade; 2) O amor pelo fazer educacional; 3) A Disciplina Afetiva; 4) A Vigilância; 5) O Estímulo (avaliação e emulação); 6) O zelo na formação dos Irmãos Educadores e 7) A Inovação Pedagógica (método simultâneo de aprendizagem, método fônico de leitura, canto, esportes e valorização dos primeiros anos escolares). Aspectos que também foram averiguados no estudo de caso.

- O modelo organizacional e de liderança do Fundador constituiu outra faceta revelada na história do Instituto Marista. O estudo dos 23 anos de atuação do Fundador à frente da instituição revelou a marca de uma liderança forte, obstinada, persistente, inovadora, preocupada com a formação dos seus líderes, educadores e até com o relacionamento colaborativo com outras Redes Confessionais. O estudo também constatou o caráter inovador da gestão no movimento de expansão e internacionalização da Missão, desde a sua origem, entendida hoje como internacionalização. A continuidade do estudo chegando à atualidade demonstrou que tais características vêm permanecendo ao longo do tempo pelas mãos dos sucessores do Fundador, num constante movimento de renovação do modelo de organização e de liderança, de acordo com as demandas do seu tempo.

Estudo de Caso

Considerando que todas as etapas estabelecidas no percurso investigativo foram cumpridas e apresentadas neste trabalho – a citar: definição da metodologia, recolha, tratamento e análise de dados, acrescidos da perspectiva complementar e dos alinhamentos e oportunidades –, apresentamos as conclusões finais, juntamente com os desafios e as oportunidades concernentes à atuação da Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil.

Conforme detalhado no item 4.4 - Alinhamentos e Oportunidades, os resultados apresentados no estudo de caso demonstram que a Rede Marista de

Educação, tanto em Portugal como no Brasil, mostra-se alinhada com a Missão e os Valores da Instituição, tendo como principais resultados positivos:

- Ambas confirmaram a importância do conhecimento da origem, carisma e valores por parte dos líderes, com vistas a assegurar a transmissão desse conhecimento aos outros agentes atuantes na Instituição, a dar sentido especial ao fazer e maior comprometimento com a Missão.
- Há concordância entre os líderes da Instituição no que diz respeito à necessidade de adaptação dos valores ao contexto local, podendo agregar novos conceitos, porém, sem abrir mão dos valores fundantes.
- Destaca-se o alinhamento entre todas as instâncias da liderança dos dois países na percepção de um modelo de liderança comprometido com a Missão e com o serviço e por dar-se pela presença e pelo acompanhamento constante. Sendo a presença um dos valores fundantes apregoado pelo Fundador.
- Tanto a coordenação de Pastoral do colégio do Brasil, quanto de Portugal, demonstrou nas entrevistas grande conhecimento dos aspectos associados à Identidade Confessional.
- A grande maioria das lideranças dos dois países considerou a identidade confessional um diferencial positivo diante da competitividade do mercado educacional. Entretanto, há também a percepção igualitária de que a confessionalidade impõe à Instituição grandes desafios: a dificuldade de aliar a formação humana e integral – em valores, com os resultados acadêmicos e o enfrentamento das tensões entre a Identidade reconhecida como tradicional e as inovações no âmbito das tecnologias.

Ressaltamos que esse alinhamento também se deu na constatação de algumas fragilidades,

- Tanto nos dados de Portugal quanto do Brasil, nota-se haver certa diluição do processo de transmissão de alguns aspectos importantes da Identidade Confessional da instituição à medida que descemos do nível de coordenação pedagógica dos colégios, para os professores. A análise dos dados demonstrou que grande parte dos professores dos dois colégios não tem

conhecimento sobre a origem e o carisma da Instituição. Foram também constatadas fragilidades nas respostas sobre o conhecimento dos Valores e da Missão do Instituto.

- Sobre o conhecimento do modelo organizacional do Governo Geral do Instituto, os níveis de coordenação e professores dos dois colégios declaram não conhecerem.

Sem apresentar grandes divergências, o estudo apontou algumas diferenças entre os dois países, aqui destacadas:

- Sobre a integração entre as áreas pedagógica e de pastoral, constatamos que, embora nas duas populações estudadas mais da metade tenha declarado ser boa, constatamos haver oportunidades de melhorias nessa integração ao analisarmos os indicadores: ótima, boa e pouca integração.
- Sobre o conhecimento do modelo organizacional das Províncias, o resultado foi mais positivo em Portugal, todavia os índices também demonstram haver oportunidades de melhorias no tema, principalmente no Brasil.

O estudo também evidenciou que as duas Províncias apresentam diferenciais inovadores no modelo de gestão e liderança educacional, cabendo destacar:

- O caráter inovador do novo modelo implementado na Província Brasil Centro Sul. O estudo constatou que recentemente a Província passou por uma grande reestruturação, resultando na centralização da gestão estratégica administrativa, pedagógica e institucional na Província e deixando a estrutura diretiva dos 19 colégios mais enxuta, focada na administração da rotina administrativa, pedagógica e institucional da unidade. Todas as diretrizes estratégicas e processos pedagógicos e administrativos e institucionais são definidos na Diretoria Educacional. Um grande diferencial do Plano Estratégico foi o agrupamento dos 19 colégios em 4 *clusters* distintos, cada um deles com uma diretoria dedicada a atuar nas especificidades da Região ou do porte dos colégios, respeitando os diferenciais e as demandas específicas da contextualização.

- Outro aspecto considerado inovador na gestão educacional na Província de Compostela. Nos colégios aplica-se a rotatividade de três anos na Direção, a exemplo do que acontece com as funções de liderança exercidas pelos Irmãos, podendo este prazo ser estendido, caso o gestor seja bem avaliado pelos professores. Trata-se de uma avaliação 360º. A família também avalia a escola e a gestão. Ao final do período o gestor volta a ocupar o seu cargo antigo, sendo perfeitamente reintegrado ao quadro. Na área pedagógica, destaca-se ainda o espaço virtual “boas práticas”, destinado à postagem de práticas pedagógicas inovadoras, tanto de educadores quanto de alunos.

Finalizando, destacamos alguns desafios que se mostraram uma janela de oportunidade para novos estudos e propostas de melhorias:

Maiores Desafios

- ✓ Manter a constante disseminação da Identidade Institucional Confessional, compreendendo o conhecimento da origem, carisma, missão, valores, modelo organizacional, dimensão internacional, proposta pedagógica – para os líderes e agentes pedagógicos e comunidade educativa (alunos e familiares).
- ✓ Assegurar o desenvolvimento de valores em diferentes contextos sociais e culturais, sendo necessário adaptá-los sem abrir mão dos princípios da Instituição.
- ✓ Promover a formação de novas lideranças alinhadas com a Missão, em resposta à falta de vocações.
- ✓ Profissionalizar a gestão e liderança nas dimensões administrativa e pedagógica para assegurar maior agilidade de respostas aos novos contextos, aos movimentos do mercado educacional, da concorrência laica, para assegurar a sustentabilidade e perenidade da instituição.
- ✓ Assegurar a formação continuada de professores alinhados com a Missão e com o projeto educacional Marista.
- ✓ Posicionar-se diante das tensões e contradições da modernidade (diversidades culturais, étnicas, políticas, religiosas, fragmentação de

valores, desvalorização da vida, fragilidades das famílias, entre outras questões).

- ✓ Assegurar, para além de uma educação em valores, o bom desempenho académico dos alunos em resposta às novas demandas da sociedade, favorecendo o acesso à Educação superior e ao mundo do trabalho.
- ✓ Romper com a predominância da imagem mais associada à tradição em detrimento de uma abordagem inovadora.
- ✓ Responder ao Impacto das tecnologias educacionais na aprendizagem.
- ✓ Evangelizar em tempos de radicalismos e em contextos laicos.
- ✓ Atuar em Rede.

Principais Oportunidades – Algumas Recomendações

- ✓ A educação em valores pode ser uma resposta muito autêntica por parte das redes confessionais frente aos desafios de evangelizar em contextos de conflitos ou de laicidade.
- ✓ Uma maior aproximação com as Igrejas locais pode fortalecer a missão evangelizadora. Havendo um vínculo e um intercâmbio entre Igreja e Escola Confessional, poder-se-ia dimensionar melhor e resguardar a natureza dos espaços. A escola confessional tem o papel primordial de educar e criar um ambiente favorável à evangelização, todavia, evangelizar é um papel primordial das Igrejas. Uma instância poderia fortalecer a outra em vez de esta assumir o papel daquela.
- ✓ É importante estar atentos às novas diretrizes da Igreja. O momento propõe maior abertura ao diálogo com a comunidade e à interculturalidade.
- ✓ A realização de um fórum global de partilha de práticas pedagógicas, de pastoral e de gestão e liderança educacional pode ajudar a disseminar as boas práticas – algumas constatadas neste estudo – entre províncias de diferentes países, a exemplo do que já acontece

no Brasil, entre as Províncias Brasileiras, dessa forma proporcionando avanços na configuração do conceito de Rede de Educação Marista. Poderia ser um fórum virtual, transmitido via *streaming*, passando uma mensagem de inovação tecnológica para o mundo Marista.

- ✓ A prática do intercâmbio de profissionais entre Províncias do mundo, proporcionando conhecimento e vivências, a exemplo do que já acontece com os alunos, pode favorecer à atualização e reciclagem tanto de gestores quanto de educadores.
- ✓ Parece premente o envolvimento cada vez maior da família, não apenas no acompanhamento do desempenho dos alunos, como já é de praxe, mas sendo engajada no processo formativo. Para tanto, poder-se-ia elaborar conjuntamente um projeto de Educação para a Família, respaldados nos valores da Instituição.
- ✓ Em resposta aos desafios concernentes à formação continuada de educadores e gestores, disseminação dos valores, conhecimento da identidade institucional, melhoria de desempenho acadêmico, implementação de novas tecnologias e acenos de inovação, entre outros desafios elencados neste trabalho, retomamos o encaminhamento já proposto na conclusão do estudo de caso, a criação de uma Plataforma Global da Rede Marista de Educação. Um espaço virtual de Intercâmbio e partilha de práticas, documentos, conteúdos e referências para gestores e educadores Maristas, com vistas ao fortalecimento da atuação em Rede.

Por fim, consideramos que a metodologia adotada neste trabalho poderá ser aplicada a outras Redes Confessionais que desejam refletir sobre a sua Identidade Confessional, mapear os seus desafios na atualidade, obter um diagnóstico do *status quo* da Instituição – por meio de uma pesquisa aplicada, para, a partir desse diagnóstico, elaborar um plano de ação e de realinhamento da sua atuação com vistas a assegurar a perenidade da missão – a continuidade da promoção de um modelo de educação respaldado em seus valores.

Encerramos esta conclusão almejando, numa perspectiva ampla, que o presente trabalho contribua para a melhor compreensão das especificidades do fazer educacional no âmbito confessional católico, para o melhor entendimento da prática educativa enquanto missão e seu comprometimento com o desenvolvimento de valores, bem como para a percepção dos enfrentamentos desse modelo educacional com as questões da modernidade.

BIBLIOGRAFIA

A Bíblia (2014). Velho Testamento e Novo Testamento. São Paulo: King Cross Publicações.

ADORÁTOR (2005). *Vinte anos de Brasil*. [Trad. Ir. Balestro]. Edição do Autor. Curitiba, Editora Universitária Champagnat.

AGOSTINHO, S. (1987). *Confissões: Santo Agostinho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

AGOSTINHO, S. (2017). *De Magistro*. Campinas, SP: Kíron.

Água da Rocha (2007). Instituto dos Irmãos Maristas. Roma: Casa Generalícia.

ALVES, G. M. et al. [orgs.] (2016). *Mal-estar na Educação: o declínio do Humanismo*. A Educação na Europa do Sul, constrangimentos e desafios em tempos incertos. Actas da 1.^a Conferência Ibérica de Sociologia da Educação, Lisboa. Universidade Nova de Lisboa, p. 42-56. http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR45f990cfec622_1.pdf. [11 de novembro de 2018].

ALVES, M. (2005). *Sistema Católico de Educação e Ensino no Brasil: Uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.16, p. 209-228, set. /dez.

ALVES, R. (1985). *Conversas com quem gosta de ensinar*. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

Ano La Valla: Itinerário de celebração (2016). Grupo Marista. Curitiba: Champagnat.

AQUINO, S. T. (2017). *De Magistro*. Campinas, SP: Kíron.

ARANTES, V. (2007) [org]. Entre pontos e contrapontos. In: *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Editora: Summus Editorial.

ARAÚJO, U. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Editora: Summus Editorial.

ARROYO, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

AVIS, L. (1927). *Sentences et Instructions*. Lyon: Capítulo XXVIII.

AZZI, R. (1996). *História da Educação Católica no Brasil - Contribuições dos Irmãos Maristas (1897-1922) – Os primórdios da obra de Champagnat no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.

AZZI, R. (1996). *História da Educação Católica no Brasil - Contribuições dos Irmãos Maristas (1922-1947) – A consolidação da obra de Champagnat no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.

AZZI, R. (1996). *História da Educação Católica no Brasil - Contribuições dos Irmãos Maristas (1947-1974) – A expansão da obra de Champagnat no Brasil*. São Paulo: Edições Loyola.

BALBINOT, R. (2015). *Gerir a escola com espiritualidade*. São Paulo: FTD.

BALBINOT, R. (2018). *Educação e gestão em transcendência*. 1ª ed. São Paulo: FTD Educação.

BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

BARRIO, J. (2017). *A vitalidade do paradigma educativo Marista, 1840-1993*. Curitiba: FTD.

BARROS, J. (1986). *A Escola e o Futuro - Notas sobre educação*. Porto, s/p.

Base de dados Portugal Contemporâneo (2017). <https://www.pordata.pt/Portugal>. [14 de janeiro de 2019].

BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BAUMAN, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BAUMAN, Z. (2013). *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

BENINCÁ, E. (1987). In: *Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB)*. Religioso Educador: Missão e Profetismo. Brasília, DF: Publicações CRB.

BERNARDO, L. (2012). *Percursos da filosofia do conhecimento no século XX em Portugal e no Brasil*. Revista de História e Teoria das Ideias, II Série, vol. 29. Lisboa: Centro de História da Cultura.

BERNARDO, L. (s/d). *A ideia de uma lógica da(s) Filosofia(s) da Educação*. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Filosofia/CHAM. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/itinerariosfe/article/download/697/665>. [18 de janeiro de 2019].

BETTO, F. (2013). *Fome de Deus*. 1ª ed. São Paulo: Paralela.

Bicentenário do Instituto Marista (2017) – In: Revista Presença Marista, Ed. 13, abr.

BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación educativa: Guía practica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

BLANCHARD, K. (2013). *Um nível superior de liderança*. [Trad. Inês Hasselberg]. 5ª ed. Lisboa: Actual.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

BOLÍVAR, A (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. V.N. Gaia: Fundação Manoel Leão.

BONHEMBERGER, M.; FISCHER, D. (2016). Valores Maristas: uma possibilidade de interpretação contemporânea. In: BONHEMBERGER, M.; MENTGES, M. [org]. *Educação Marista: perspectivas e desafios*. 1ª ed. São Paulo: FTD.

BORGES, I. (2000). *A Influência da educação cristã na formação da personalidade*. Mestrado em Educação Cristã. Orientador: Pro Dr. Ebenézer Aguiar de Oliveira. São Paulo: Centro Presbiteriano de Pós-Graduação Andrew Jumper.

BORGES, I. (2006). *Ensino Superior e Confessionalidade: Uma análise da Universidade Presbiteriana Mackenzie e da Disciplina Ética e Cidadania com base na Teoria da Construção da Personalidade Moral de Josep Puig*. Tese de Doutorado em Ciências da Religião. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.

BORGES, I. (2008). *Confessionalidade e Construção Ética na Universidade*. São Paulo: Editora Mackenzie.

BORGES, I. (2013). *Estudo Bíblico*. Revista Nossa Fé. Tema: O que é isso? – Parte 2 – Estudos de temas relevantes e contemporâneos, pela Cultura Cristã. <http://ultimato.com.br/sites/estudos-biblicos/assunto/igreja/o-que-e-confessionalidade/>. [31 de janeiro de 2019]

BOURDIEU, P. (1992). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

BOYAT, P. (1988). *Quelques aspects de la Pedagogie des Petits Frères de Marie*, Vol. XXIX, p. 76-77.

BRANDÃO, R. (1981). *O que é método Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

Calendário Religioso Marista: 2016 (2016). Brasília, DF: UMBRASIL.

Caminhar Marista: reflexões para o cotidiano (2015). Grupo Marista. Curitiba: FTD.

CANÁRIO, M. B. (1989). *A sociologia das organizações e a escola*. Aprender, 9, 36-38.

CANÁRIO, M. B. (1990). *Será a escola uma organização burocrática?* Aprender, 10.

CANETTI, L. (1996). *L'Invenzione della memória: il culto e l'immagine di Domenico nella storia dei primi frati Predicatori*. Spoleto: Centro italiano di Studi Sull'Alto Medioevo.

CARDONA, M. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en Educación*. Madri: Editorial EOS.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Gaia: Vila Nova, 2001 – 2ª edição.

CARNEIRO, R. (2008). *Educação Intercultural*. Coleção Portugal Intercultural. Publicada pelo Observatório das migrações. Lisboa.

Carta encíclica Laudato Si': sobre o cuidado da casa comum (2015). Papa Francisco. 1ª Ed. São Paulo: Paulinas.

CARVALHO, R. (1986). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELLS, M. (2008). *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

CHARLOT, B. (2006). *Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006 11.

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. [31 de janeiro de 2019]

Código do Direito Canônico (1983). http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonicali/portuguese/codex-iuris-canonicali_po.pdf [14 de outubro 2018].

COELHO, T. (1989) *O que é ação cultural*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Concílio Vaticano II – *Gaudium et Spes*.

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_po.html. [24 de janeiro de 2019].

Constituições e Estatutos (1985). Administração Central dos Irmãos Maristas - Edição Especial Comemorativa do Centenário da Presença Marista no Brasil 1897 – 1997. São Paulo: Serviço Interprovincial Marista.

Constituições e Estatutos do Instituto dos Irmãos Maristas (1986). Com as modificações introduzidas pelos Capítulos Gerais do 1993, 2001 e 2009.

COSTA, D. (2014). *Não existe gestão sem comunicação: como conectar endomarketing, liderança e engajamento*. Porto Alegre: Dublinense.

COSTE, J. & LESSARD, G. (1961). *Origines Maristes (1786 - 1836)*. Rome. v. 2, doc. 632; cf. doc. 674.

COTTA, G. (1996). *Princípios educativos de Marcelino Champagnat*. Versão portuguesa: [Trad. Virgílio Balestro e João Gagín]. São Paulo: FTD.

COUTINHO, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

CRESTANI, A. CHRESTANI, F. (1994). *Fundamentos Psicológicos da Educação Marista*. São Paulo, Edições Loyola.

DAMATTA, R. (1997). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

DENIFLE, H & CHATELAIN, E. (1889). *Chartularium universitatis parisienses*. Vol, 1. Paris: Ex Typis Fratrum Delalain.

DERMEVAL S. *As concepções pedagógicas na História da educação brasileira*. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. [12 de fev. de 2018].

Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2001) - Educabrazil. São Paulo: Midiamix. <http://www.Educabrazil.com.br/escola-confessional/>. [14 de outubro 2018].

DRUCKER, P. (1999). *Administração de Organizações Sem Fins Lucrativos: princípios e práticas*. [Trad. Nivaldo Montingelli]. 5ª ed. São Paulo: Pioneira.

DRUCKER, P. (2007). *Desafios Gerenciais para o século XXI*. [Trad. Nivaldo Montingelli Jr.]. São Paulo: Thomson Learning.

DRUCKER, P. (2016). *O essencial de Drucker: uma seleção das melhores teorias do pai da Gestão*. Coimbra: Actual Editora.

DUPLES, D. (2005). *Un mes con el pan de Marcelino*. 1ª ed. Buenos Aires: Gram Editora.

ECO, U. (2002). *Como se Faz uma Tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 17ª ed. São Paulo: Perspectiva.

EDGAR, A. (2003). *Identidade*. In: EDGAR, A. & SEDGWICK, P. [org.] *Teoria Cultural de A a Z*. São Paulo: Contexto.

Em torno da mesma mesa: a vocação dos leigos Maristas de Champagnat. (2010). A. M. Estaún. [org] Basília: UMBRASIL.

EMIR - Equipe Interprovincial de Reflexão. (1997). *Irmãos Maristas*. Centenário no Brasil 1897-1997. Obra Comemorativa. São Paulo: FTD.

Espaço-tempos e horizontes na educação de infâncias e juventude (2013) - Revista Brasil Marista, Ed. 06, fev.

ESTEVÃO, C. V. (2011). Perspectivas Sociológicas críticas da escola como organização. In: *Perspectiva de análise organizacional das escolas*. Licínio C. Lima [org.] Lisboa: Editora Fundação Manuel Leão.

Fazemos o caminho juntos (2017) - Relatório do Ir. Superior Geral e seu Conselho para o XXII Capítulo Geral, Ano XXXI, nº 47, abr.

FERNANDES, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, N. S. (2002). *As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”*. <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. [31 de janeiro de 2019]

FERREIRO, E. (1985). *Reflexões sobre alfabetização*. [Trad. Horácio Gonzalez et al]. São Paulo: Cortez Editora.

FORTES, C. (2013). *O Conceito de Identidade: Considerações sobre sua definição e aplicação ao estudo da História Medieval*. Revista Mundo Antigo – Ano II, V. 2, Nº 04 – dezembro – 2013 ISSN 2238-878. https://www.academia.edu/18151349/O_Conceito_de_Identidade_considera%C3%A7%C3%B5es_sobre_sua_defini%C3%A7%C3%A3o_e_aplica%C3%A7%C3%A3o_ao_estudo_da_Hist%C3%B3ria_Medieval. [16 de outubro de 2018]

FOUCAULT, M. (1978). *História da Loucura*. São Paulo: Perspectiva.

FREIRE, M. (1983). *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1985). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, P. (2011). *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2013). *Educação como prática da liberdade*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FULLAN, M. (2009). *O significado da mudança educacional*. [Trad. Ronaldo Cataldo Costa]. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Fundação Scholas Occurrentes. Disponível em:

<https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2018-05/papa-scholas-occurrentes-encontro-sonhem-grande.html>. [20 de dezembro de 2018]

FURET, J. B. (1980). *Biografia do Padre: Marcelino Champagnat*. [Trad. José Cegalla]. Juiz de Fora: Esdeva.

FURET, J. B. (1987). *Ensinos do Bem-aventurado Marcelino Champagnat*. Curitiba: EDUCA.

FURET, J. B. (1989). *Vida de José Bento Marcelino Champagnat*. Edição do Bicentenário 1989. São Paulo: JBM Champagnat.

FURET, J. B.; et al (1932). *Guide des Écoles – Des Petits Frères de Marie. Rédigé D'après Les Instructions du Vénérable Champagnat*. Quatrième Édition. Paris, Tournai, Rome. Imprimé en Belgique: Desdée & Cie.

FURET, J. B.; et al (2009). *Guia das Escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria: Documento do 2º Capítulo Geral do Instituto Marista*. Brasília, UMBRASIL.

FURTADO, A. C. (2005). *A Metafísica da Linguagem no de Magistro de S. Agostinho*. Tese de Mestrado. Orientador: Danilo Marcondes de Souza Filho. Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/6854/6854_2.PDF. [24 de janeiro de 2019].

GADOTTI, M. (2012). *40 olhares sobre os 40 anos de pedagogia do oprimido*. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

GAMSON, W. (1992). *The Social Psychology of Collective Action*. In: MORRIS, A. & MUELLER, C. (eds.) *Frontiers of Social Movement Theory*. New haven: Yale University Press.

GHIRALDELLI, P. (2006). *História da Educação Brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

GIDDENS, A. (1991). *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: UNESP.

GIDDENS, A. (2002). *Modernidade e Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GIUSTO, L. (2007). *História do Instituto dos Irmãos Maristas*. [Trad. Salvador Durante]; Aristídes Zanella. São Paulo: FTD.

Gravissimum Educationis.

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. [24 de dezembro de 2018].

GREEN, M. (2017). *A educação Marista a partir de 1993: sua vitalidade e seu potencial para a criação de uma nova realidade*. Curitiba: FTD.

Grupo Marista. <http://www.grupomarista.org.br/>. [09 de janeiro de 2019].

GUBA, E. (1990). *The paradigm dialog*. New-bury Park. CA: SAGE Publications.

Guide des Écoles à l'usage des Petits Frères de Marie (1932). Fondateur de cet Institut. Lyon: Place Bellecourt.

GUREVITCH, A. (1990). *As categorias da cultura medieval*. Lisboa: Caminho.

HABERMAS, J. (1983). *Modernity: an incomplete. Project*. In H. Foster (Ed.) *The antiesthetic: Essays on postmodern culture* (p. 3-15). Seattle, WA: Bay Press.

HALL, S. (2006). *A Identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

HAYEK, S. [Trad.] (2010). *Alcorão Sagrado*. São Paulo: Folha de São Paulo.

HILL, M. & HILL A. (1998). *A Construção de um questionário*. Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/469/4/DINAMIA_WP_1998-11.pdf. [13 de abril de 2017]

HILL, M.; HILL, A. (2012). *Investigação por questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

HOOPER, A.; POTTER, J. (2000). *Liderança inteligente: criar a paixão pela mudança*. 7ª ed. Lisboa: Actual Editora.

Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. <https://ww2.ibge.gov.br/home/>. [24 de janeiro de 2019].

Instituto dos Irmãos Maristas. Secretariado de Missão. <http://www.champagnat.Org/000.php?p=147>. [01 de dezembro de 2018]

Instituto Marista. <http://www.champagnat.org/> [09 de janeiro de 2019].

Instituto Nacional de Estatística de Portugal (2011). https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006396&contexto=bd&selTab=tab2. [13 de julho de 2018].

JANSEN, K. (2000). *The Making of the Magdalen. Preaching and Popular Devotion in the Later Middle Ages*. Nova Jersey: Princeton University Press.

JORGE, A. L. (2005). *Percepção dos Alunos das Escolas Maristas Acerca da Educação pela Presença*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal.

JUNGES, K. et al. (2017). *Formação Docente: tendências, saberes e práticas*. Curitiba: CRV.

KOUZES, J.; POUSNER, B. (2009). *O desafio da liderança*. [Trad. Hélder Granja]. Casal de Cambra: Caleidoscópio.

LANFREY, A. (2013). *Marcelino Champagnat e os primeiros Irmãos Maristas: Professores congregacionistas no século XIX*. Brasília: UMBRASIL.

LANFREY, A. (2017). *Marcelino Champagnat e os primeiros Irmãos Maristas, 1789-1840: Tradição educativa, espiritualidade missionária e congregação*. Curitiba: FTD.

LAZZARINI, S. (2008). *Empresas em Rede*. São Paulo: Editora: Cengage Learning, 2008.

LIMA, L.; et al. [org] (2011). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LOPES, A.; MACEDO, E. (2010). *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

LUCK, H.; et al. (2012). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

LUZ, D. (2001) *Insight*. 3ª ed. São Paulo: DVS Editora.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. (1990). *Técnica de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.

MATEUCCI, R. (2015). *Mission integrity: A case study of a Pontifical Catholic University entrusted to the Marist institute*. ETD Collection for Fordham University. Paper AAI3712664. <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3712664> [11 de abril de 2018].

MENEZES, E. *Dicionário Interativo de Educação do Portal Educa Brasil*. <https://www.educabrasil.com.br/cat/dic/>. [14 de outubro de 2019].

MERCER, K. (1990). Welcome to the jungle. In: RUTHEFORD, J. *Identity*. London: Lawrence and Wishart.

MICHEL, G. (2016). *Nascido em 1789: vida de São Marcelino Champagnat*. [Trad. Irineu Martin; Claudio Girardi]. Volume 1. Brasília, DF: UMBRASIL.

MICHEL, G. (2016). *Nascido em 1789: vida de São Marcelino Champagnat*. [Trad. Claudio Girardi]. Volume 2. Brasília, DF: UMBRASIL.

MICHEL, G. (2016). *Nascido em 1789: vida de São Marcelino Champagnat*. [Trad. Claudio Girardi]. Volume 3. Brasília, DF: UMBRASIL.

MILES, R. (1999). Introduction In: (ed.). *Constructing Identities in Late Antiquity*. London: Routledge.

Ministério da Educação (Brasil).

<https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/estructura.pdf>. [14 de janeiro de 2019].

Ministério da Educação (Portugal).

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=educacao_formacao_portugal.pdf). [14 de janeiro de 2019].

Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo (1995-1998). (2000) [Trad. Alves, Manoel e Tescarolo, Ricardo] Comissão Interprovincial de Educação Marista. 2ª Ed. São Paulo, p. 21.

MONTEIRO, A. (2005). *História da Educação: uma perspectiva*. Porto: Editora, Porto.

MORÉS, A. (2011). *Irmão Teofânio Durand: biografia*. Província Marista Centro Sul, Setor de Identidade Institucional. São Paulo: FTD.

MORIN, E. (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2ª edição revisada.

MORIN, E. (2015). *Introdução ao pensamento complexo*. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina.

MURAD, A. (2012). *Gestão e Espiritualidade*. 5ª ed. São Paulo: Paulinas.

Nossos Valores, um estilo Marista próprio (2010). Setor Pastoral Província Marista Brasil Centro-Sul. 1ª ed. São Paulo, FTD.

O leigo católico testemunha da fé na Escola (1982). Congregação para a Educação Católica. Transcrição de L'Osservatore Romano. Roma, n.4.

OLIVEIRA, I. & COURELA, C. (2013). *Mudança e inovação em educação: o compromisso dos professores*. Interações, 27, p. 97-117.

OLIVEIRA, J. (2012). *Sabedoria e Prática*. Curitiba: Champagnat.

OLIVEIRA, P. T. (2015). *Estado, Igreja Católica e a educação feminina: O papel estratégico da Escola Doméstica no Território Federal do Amapá (1951-1964)*. http://www.snh2015.Anpuh.Org/resources/anais/39/1428186432_ARQUIVO_Estado,IgrejaCatolicaeeducacaofemininanoTFdoAmapa.pdf. [20 de dezembro de 2018].

Parâmetros Curriculares Nacionais. 2 (1997) - Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC.

Parlamento da República Portuguesa:

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx> VII Revisão Constitucional 2005. [20 de dezembro de 2018].

PAULO, A. (2013). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus et al.

PEDRO, C. (2010). *Presença Marista: os caminhos da educação e da solidariedade*. 1ª ed. São Paulo: Grifos Projetos Editoriais.

PEREIRA, A. (2011). *Análise de Conteúdo de uma Entrevista Semi-Estruturada*. Lisboa, 1ª Ed. Universidade Aberta. <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>. [Acesso em 24 de abril de 2018]

PILETTI, C.; PILETTI, N. (2016). *História da Educação de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Contexto.

Planalto Brasil. www.planalto.gov.br. [18 de dezembro de 2018].

Procuradoria Geral Distrital e Lisboa [PGDL] – Ministério Público. http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=806&tabela=leis&so_mio=. [18 de dezembro de 2018].

Província Marista de Compostela. <http://www.maristascompostela.org/pt-pt>. [09 de janeiro de 2019].

Proyecto Educativo de Francisco (2018). <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/11/PROYECTO-EDUCATIVO-FRANCISCO.pdf>. [Acesso em 23 de fevereiro de 2018]

PUIG, J. M. (1988). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PUIG, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. [Trad. Luizete Guimarães Barros; Rafael Camorlinga Alcarraz]. São Paulo: Ática.

PUIG, J. M. (2007). Aprender a viver. In: *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Editora: Summus Editorial.

Relatório de Desenvolvimento Humano (2018) - http://www.hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf [24 de janeiro de 2019].

Revista Diálogo Educacional (2005). Curitiba, Vol. 5, n.16, p. 209-228, set./dez.

RODRIGUES, A. (2004). *Como elaborar citações e notas de rodapé*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

RODRIGUES, N. (1997). *Assim nossos Irmãos maristas escreveram, 1897-1941*. Porto Alegre, Epecê Gráfica.

RODRIGUES, N. (2000). *Ação inovadora dos Irmãos Maristas no sul do Brasil: 100 anos de coração na educação 1900-2000*. Porto Alegre: Epecê.

SACRISTÁN, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed.

SANTAELLA, L. (2001). *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado*. São Paulo: Hacker Editores.

SANTOS, A. (2004). *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

SANZ, E. (2017). *Champagnat: um coração sem fronteiras*. 1ª ed. São Paulo: FTD.

SAVATER, F. (2012). *O valor de educar*. 2ª ed. São Paulo: Planeta.

SCHWALBE, M.; MASON-SCHROCK, D. (1996). *Identity work as group process*. *Advances in Group Process*, p. 113-47.

Secretariado dos Leigos (2017). Ser Marista Leigo. http://www.champagnat.org/shared/bau/SerLaicoMarista_Final_PT.pdf. [24 de janeiro de 2019].

SETTI, E. (1990). *Marcelino Champagnat, uma vida a serviço da educação do jeito de Maria*. São Paulo: FTD.

SILVA, T. A. (2004). Produção Social da Identidade e da Diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SILVEIRA, L. (1990). *O I Capítulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria: 12/10/1839*. Belo Horizonte, Edições Loyola.

SILVEIRA, L. (1994). *O II Capítulo Geral do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria: 1852-1853-1854*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Maristas.

SNOW, D. & MCADAM, D. (2000). Identity Work Process in the context of social movements: clarifying the identity/movement nexus. In: STRYKER, S.; OWENS, T.; WHITE, R. *Self, Identity and Social Movements*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

SNOW, D.; ANDERSON, L. (1987). *Identity Work among the homeless: the verbal construction and avowal of personal identities*. *American Journal of Sociology*, 92, p. 1336-71.

SOBRAL, M.F.G. (2007). *Direitos do Aluno em Contexto Escolar. Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta de Portugal.

SPRICIGO, C.; et al. (2016). *Mosaico de cinco cores: princípios orientadores para os processos de ensino e aprendizagem na educação superior*. Curitiba, PUCPRes.

STROBINO, A.; BALESTRO, V. (2003). *S. Marcelino Champagnat: cartas recebidas*. Curitiba: Champagnat.

TAILLE, Y. (2013). *Nos labirintos da Moral*. Campinas: Papirus 7 Mares.

TAILLE, Y.; et al [org] (2009). *Crise de valores ou valores em crise?*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, A. (1999). *Processos de construção de identidades políticas: a propósito do império português de quinhentos*. "Discursos: língua, cultura e sociedade". Repositório Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4243/1/Ant%C3%B3nio%20Moreira%20Teixeira.pdf> [31 de janeiro de 2019].

TEIXEIRA, A. (2000). *O poder como estrutura de possibilidade política - Discursos: língua, cultura e sociedade*. Repositório Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4243/1/Ant%C3%B3nio%20Moreira%20Teixeira.pdf> [31 de janeiro de 2019].

TEIXEIRA, M. (1995). *As Teorias da Organização e a Escola*. In: *O Professor e a Escola*. Mc Graw Hill.

TOBIAS, J. (1986). *História da Educação Brasileira*. 4ª ed. São Paulo: Ibrasa.

TURABIAN, K. (2000). *Manual para redação: monografias, teses e dissertações*. São Paulo: Martins Fontes.

UMBRASIL. <http://www.umbrasil.org.br>. [19 de dezembro de 2018].

UNICEF. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.html. [20 de dezembro de 2018]

Vaticano II: Mensagens, discursos e documentos. [Trad. Francisco Catão]. Concílio Vaticano. 2ª Ed. São Paulo: Paulinas: 2007.

Vaticano Oficial.
http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_santa-sede-portogallo_po.html. [20 de dezembro de 2018].

WESTERA, W. (2004). *On strategies of educational innovation: Between substitution and transformation*. Higher Education, 47, 501–517.

WOLTON, D. (2000). *Internet et après? Une théorie critique des nouveaux médias*, Paris: Flammarion.

WOLTON, D. (2004). *Pensar a Comunicação*. Brasília: UnB.

WOODWARD, K. (1997). Concepts of Identity and Difference. In: (ed.) *Identity and Difference*. London: Routledge.

WOODWARD, K. (2004). Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. [org.] *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ZANON, D. (2012). *Para ler o Concílio Vaticano II*. Editora: São Paulo: Paulus, 2012.

ZIND, P. (1988). *Seguindo os passos de M. Champagnat*. Belo Horizonte, Centro de Estudos Maristas, 1988, p. 205-215.

ANEXO I - Guião de Entrevista - Português

Esta entrevista insere-se em um trabalho de investigação científica cujo tema é “A Escola Confessional: O desafio de preservar a missão e o desenvolvimento de valores na modernidade - um estudo na Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil”.

Órgão Promotor: Universidade Aberta de Portugal – Departamento de Educação

Curso: Doutoramento em Liderança Educacional

Aluna: Ceciliany Alves Feitosa

Orientador: Professor Doutor António Moreira Teixeira

Agradecemos a sua disposição em participar deste ato investigativo.

BLOCOS Temas/Desafios	OBJETIVOS GERAIS Histórico/Configuração	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Desenvolvimento/Práxis
I- Confessionalidade	- Origem e Missão - Princípios Pedagógicos - Valores	Como a origem, a missão, os valores configuram-se na atualidade, como são traduzidos em Diretrizes Educacionais, e de que forma estão presentes nas práticas pedagógicas.
II - Liderança	- Hierarquia Eclesiástica - Modelo Organizacional - Instâncias e Inter-relações	Como a hierarquia eclesial afeta o modelo organizacional e de liderança do Instituto, das Províncias e dos Colégios, e como se dá a inter-relação nas diversas instâncias.
III - Contexto	- O Alcance da Missão - Desafios da Contextualização - Relação com a Modernidade	Qual a percepção da dimensão internacional do Instituto, quais os desafios impostos pelos diferentes contextos (Brasil e Portugal), e quais os impactos da modernidade no Projeto Educativo da Rede.

1 – Dados do Entrevistado

1.1 – Nome:

1.2 – Função:

1.3 – Local de trabalho:

- 1.4 – Idade:
- 1.5 – Nacionalidade:
- 1.6 – Formação:
- 1.7 – Tempo de vínculo com o Instituto:
- 1.8 – Trajetória no Instituto (cargos, funções):
- 1.9 – Tempo na função atual:
- 1.10 – Principais atribuições da função:

2 – BLOCO I – Sobre a Confessionalidade

2.1 – Por ocasião da comemoração dos seus 200 anos, a História, a Missão e os Valores do Instituto foram retomados e amplamente divulgados em todas as instâncias nas quais o Instituto atua, fazendo um convite a conhecer o passado para entendermos o presente e planejarmos o futuro do Instituto. Diante de tal momento, pergunto:

– O senhor acha importante que os leigos atuantes nas Províncias e unidades escolares, especialmente os líderes educacionais, conheçam a Origem, a Missão e os Valores do Instituto dos Irmãos Maristas?

– Acha que esse conhecimento agrega algum sentido especial à atuação desses líderes?

2.2 – O que o senhor faz para incentivar ou acompanhar os seus professores no trabalho de disseminação do conhecimento sobre a Origem, a Missão e os Valores do Instituto?

2.3 – Como o senhor vê a realização da Missão “Educar crianças e jovens e tornar Jesus Cristo conhecido e amado” no contexto escolar hoje?

Como percebe o diálogo entre a dimensão pedagógica e da evangelização nas escolas Maristas nos dias de hoje?

2.4 – De acordo com a primeira edição do Guia das Escolas, pelo Ir. Jean Baptiste Furet (1835), ele nomeia os Princípios Pedagógicos, a Presença, a Simplicidade, o Espírito de Família, o Amor ao Trabalho; e pergunto: podemos considerar tais princípios como Valores fundantes do Instituto?

E hoje, quais são os Valores Maristas considerados globais?

Continuam os mesmos?

Sofreram alterações?

As principais mudanças em relação aos antigos valores são:

2.5 – O senhor faz algum acompanhamento junto aos seus professores para saber se o desenvolvimento dos Valores está atrelado às práticas pedagógicas?

3 – BLOCO II – Sobre o Modelo Organizacional e de Liderança

3.1 – Por ser uma instituição religiosa Carismática e não Eclesiástica, o modelo hierárquico do Instituto Marista é horizontal e temporário. Em que medida o senhor acredita que esse modelo contribui ou dificulta o exercício da gestão e liderança no Governo Geral, nas Províncias e nas escolas?

3.2 – Esse modelo é do conhecimento das principais lideranças do colégio? Acha relevante que seja conhecido e divulgado?

3.3 – O senhor acha que o modelo organizacional do Instituto reverbera de alguma forma no modelo de liderança da Província e da Escola?

3.4 – A Província acompanha ou faz alguma interferência no modelo organizacional e de gestão dos Colégios?

3.5 – Como o senhor vê o nível de inter-relações entre as lideranças do Governo Geral, das Províncias e dos Colégios?

4 – BLOCO III – Sobre a Contextualização

4.1 – *“Todas as Dioceses do mundo estão em nossos Planos.” - M. Champagnat.*

Considerando que o Instituto Marista está presente em mais de 80 países e que a Rede de Educação Marista congrega hoje mais de 300 Escolas no mundo, tendo sua atuação coordenada por diversas Províncias, pergunto:

O Governo Geral tem o entendimento de que os Colégios Maristas constituem uma Rede Internacional de Educação?

Acha isso relevante?

Acha que as Províncias têm esse entendimento de pertença?

4.2 - Quais seriam hoje os principais desafios para exercício da Missão Educar e Evangelizar?

Acha que são necessárias adaptações das premissas básicas (Missão, Valores) ao contexto local?

O senhor acha que essa adaptação oferece algum risco à Missão e à manutenção da Identidade Marista?

4.3 – O senhor acha que Identidade Confessional favorece ou desfavorece a atuação dos colégios frente aos desafios impostos pela modernidade na educação?

4.4 – O senhor acha que a Identidade Confessional dos colégios Maristas hoje está mais associada à tradição ou à inovação?

4.5 – Quais os principais desafios que as escolas Maristas enfrentam hoje, no Brasil e em Portugal (campo dessa investigação), mais especificamente nessa unidade?

ANEXO II - Guión de Entrevistas – Español

Esta entrevista se inserta en un trabajo de investigación científica cuyo tema es "La Escuela Confesional en Brasil y en Portugal. El Desafío de Preservar la Misión y el Desarrollo de Valores en la Modernidad - Un estudio en la Red Marista de Educación".

Órgano Promotor: Universidad Abierta de Portugal - Departamento de Educación

Curso: Doctorado en Liderazgo Educacional

Alumna: Ceciliany Alves Feitosa

Orientador: Profesor Doctor António Moreira Teixeira

Agradecemos su disposición a participar en este acto de investigación.

La entrevista está estructurada de la siguiente manera:

BLOQUES Temas/Desafíos	OBJETIVOS GENERALES Historial/Configuración	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Desarrollo/Praxis
I - Confesionalidad	- Origen y misión - Principios pedagógicos - Valores	Cómo el origen, la misión, los valores se configuran en la actuación, cómo se traducen en Directrices Educativas, y de qué forma están presentes en las prácticas pedagógicas.
II - Liderazgo	- Jerarquía Eclesiástica - Modelo Organizacional - Instancias e Inter-relaciones	Como la jerarquía eclesiástica afecta el modelo organizacional y de liderazgo del Instituto, de las Provincias y de los Colegios, y cómo se da la interrelación entre las diversas instancias.

III - Contexto	- Alcance la de Misión - La Contextualización - Relación con la Modernidad	¿Cuál es la percepción de la dimensión internacional del Instituto, cuáles son los desafíos impuestos por los diferentes contextos (Brasil y Portugal), y cuáles son los impactos de la modernidad en el Proyecto Educativo de la Red?
----------------	--	--

1 – Datos del Entrevistado

1.1 – Nombres:

1.2 – Función:

1.3 – Dirección de la Oficina de Trabajo:

1.4 – Edad:

1.5 – Nacionalidad:

1.6 – Formación Académica:

1.7 – Tiempo de vínculo con el Instituto:

1.8 – Trayectoria en el Instituto:

1.9 – Tiempo en el puesto actual:

1.10 – Modelo Organizacional de la Provincia:

Instancia	Puesto	Responsabilidades

2 – BLOQUE I – Acerca de la Confesionalidad

2.1 - Con ocasión de la conmemoración de sus 200 años, la Historia, la Misión y los Valores del Instituto fueron retomados y ampliamente divulgados en todas las instituciones donde el Instituto actúa, haciendo una invitación a conocer el pasado para entender el presente y planificar el futuro del Instituto. Acerca de esto, pregunto:

¿Cree usted que es importante que quienes no están tan familiarizados y son actuantes en las Provincias y unidades escolares, especialmente los líderes educacionales, conozcan el origen, la misión y los valores del Instituto de los Hermanos Maristas? ¿Cree que ese conocimiento agrega algún sentido especial a la actuación de esos líderes?

2.2 - ¿Qué hace la Provincia para incentivar o acompañar a los Directores de las Escuelas en el trabajo de diseminación del conocimiento sobre el origen, la Misión y los Valores del Instituto para los líderes educativos (coordinadores y profesores)?

2.3 - ¿Cómo ve usted la realización de la Misión "Educar a niños y jóvenes y hacer a Jesucristo conocido y amado" en el contexto escolar hoy? ¿Cómo percibe el diálogo entre la dimensión pedagógica y la evangelización en las escuelas maristas en los días de hoy, especialmente (de Portugal / Brasil)?

2.4 - De acuerdo con la primera edición de la Guía de las Escuelas, por el Hermano Jean Baptiste Furet (1835), él nombra los Principios Pedagógicos; la Presencia, La Simplicidad, El Espíritu de Familia, El Amor al Trabajo, pregunto: ¿Podemos considerar tales principios como los Valores fundantes del Instituto? Y hoy, ¿cuáles son considerados los Valores Maristas globales? ¿Continúan siendo los mismos? ¿Han sufrido cambios?

2.5 – ¿Qué hace la Provincia para garantizar que las Directrices pedagógicas de los Colegios contemplen el desarrollo de los Valores en las prácticas educativas?

3 - BLOQUE II – Acerca del Modelo Organizacional y de Liderazgo

3.1 - Por ser una institución religiosa Carismática y no Eclesiástica, el modelo jerárquico del Instituto Marista es horizontal y temporal. ¿En qué medida cree usted que ese modelo contribuye o dificulta el ejercicio de la gestión y liderazgo en el Gobierno General, en las Provincias y en las escuelas?

3.2 - ¿Este modelo es del conocimiento de los principales líderes de las Provincias y de los colegios? ¿Cree relevante que sea conocido y divulgado?

3.3 - ¿La Provincia acompaña o hace alguna interferencia en el modelo organizacional y de gestión de los Colegios?

3.4 - ¿La Provincia mantiene algún proceso de seguimiento del desempeño de los Colegios?

3.5 - ¿Cómo ve usted el nivel de interrelaciones entre los líderes del Gobierno General, de las Provincias y de los Colegios?

4 – BLOQUE III – Acerca de la Contextualización

4.1 - *"Todas las Diócesis del mundo están en nuestros planes". M.Champagnat.*
Considerando que el Instituto Marista está presente en más de 80 países y que la Red de Educación Marista congrega hoy más de 300 Escuelas en el mundo, teniendo su actuación coordinada por diversas Provincias, pregunto: El Gobierno General tiene el entendimiento de que los Colegios Maristas constituyen una Red Internacional de Educación? ¿Crees que esto es relevante? ¿Crees que las Provincias tienen ese entendimiento de pertenencia?

4.2 - ¿Cuáles serían hoy los principales desafíos para el ejercicio de la Misión de Educar y Evangelizar en las más variadas localidades donde el Instituto actúa? ¿Cree que son necesarias adaptaciones de las premisas básicas (Misión, Valores)

al contexto local? ¿Cree usted que esa adaptación ofrece algún riesgo a la Misión y la manutención de la Identidad Marista?

4.3 - ¿Cree usted que Identidad Confesional favorece o desfavorece la actuación de los colegios frente a los desafíos impuestos por la modernidad en la educación?

4.4 - ¿Cree usted que la Identidad Confesional de los colegios maristas hoy está más asociada a la tradición o la innovación?

4.5 - ¿Cuáles son los principales desafíos que las escuelas maristas enfrenta hoy, en Brasil y en Portugal (campo de esa investigación), más específicamente en el área abarcada por esta Provincia?

4.6 – ¿Consideran que hayan oportunidades en el enfoque de Red Marista de Educación de Brasil y Portugal?

UNIVERSIDADE ABERTA



**A Escola Confessional: O desafio de preservar a missão e o
desenvolvimento de valores na modernidade - um estudo na
Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil**

Ceciliany Alves Feitosa

**Doutoramento em Educação
Especialidade em Liderança Educacional**

2020

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Informações importantes para o respondente:

Este questionário insere-se no trabalho de investigação científica: “A Escola Confessional: O desafio de preservar a missão e o desenvolvimento de valores na modernidade - um estudo na Rede Marista de Educação em Portugal e no Brasil”.

Órgão Promotor: Universidade Aberta de Portugal – Departamento de Educação

Curso: Doutoramento em Liderança Educacional

Aluna: Ceciliany Alves Feitosa

Orientador: Professor Doutor António Moreira Teixeira

O questionário apresenta 32 questões, sendo:

- 8 sobre o respondente
- 8 sobre a Confessionalidade da Instituição
- 8 sobre a Liderança Educacional
- 8 sobre o Contexto

Recomendamos:

- a. Que o preenchimento seja feito à caneta.
- b. Assinalar a opção considerada correta com um X no respectivo espaço.
- c. Nas questões abertas, procure não ir além do espaço indicado.
- d. Quando finalizar as respostas, por favor, lacre o envelope com a etiqueta anexa e entregue-o na secretaria do colégio.

Este questionário é inteiramente confidencial. Nunca será revelada a identidade dos respondentes.

Agradecemos a sua disposição em participar deste ato investigativo.

1 - Dados do Participante

1.1 – Local de trabalho: () Colégio Marista de Portugal () Colégio Marista do Brasil

1.2– Idade: _____

1.3 – Formação: _____

1.4 – Função: _____

1.5 – Ciclo no qual atua. Informação Importante: Ver tabela de equivalência de Sistema Educacional Brasil/Portugal.

1º CICLO	1º, 2º, 3º e 4º ano/série
3º CICLO	7º, 8º e 9º ano/série

Ciclo : _____ Ano/Série: _____ Disciplina: _____

1.6 – Tempo de vínculo com o Colégio:

____ anos ____ meses

1.7 – Já ocupou outros cargos na Instituição (Instituto/Província/Colégio)?

() Não

() Sim. Quais?

1.8 – Tempo na função atual: ____ anos ____ meses.

2 - BLOCO 1 – Sobre a Confessionalidade da Instituição

2.1 – O quanto você conhece a história da origem do Instituto dos Irmãos Maristas?

a. ☐ Nada ☐ Um pouco ☐ Bem ☐ Muito bem

b. Se você conhece, responda: Na sua opinião, qual a origem do Instituto?

2.2 – Você sabe qual é a Missão do Instituto dos Irmãos Maristas?

a. ☐ Não ☐ Sim

b. Se sim, responda: Qual a Missão do Instituto dos Irmãos Maristas?

2.3 – Conforme a primeira edição do Guia das Escolas Maristas, pelo Ir. Jean Baptiste Furet (1835), os Princípios Pedagógicos Maristas, considerados Valores fundantes do Instituto, são: A Presença, A Simplicidade, O Espírito de Família, O Amor ao Trabalho. Em sua opinião, quais são os Valores Maristas na atualidade?

☐ Não sei identificar os Valores Maristas na Atualidade

☐ Permanecem os Mesmos

☐ Sofreram alterações, mas não consigo identificá-los

☐ Sofreram alterações, são eles:

2.4 – Você acha que o Colégio Marista é identificado pela comunidade local (família e outras redes educacionais) como um Colégio Confessional?

☐ Não ☐ Sim

Por quê?

2.5 – O Projeto Curricular/Pedagógico da Escola contempla o desenvolvimento dos Valores no decorrer do processo educativo?

a. ☐ Não Contempla ☐ Contempla um Pouco ☐ Contempla ☐ Contempla Muito

b. Se contempla, cite de que forma ou em que partes o documento procura assegurar esse aspecto:

2.6 – As práticas pedagógicas do Colégio asseguram o desenvolvimento de Valores integrado ao processo educativo?

a. ☐ Não asseguram ☐ Asseguram um pouco ☐ Asseguram ☐ Asseguram Muito

b. De que forma isso acontece ou poderia acontecer?

2.7 – Você destacaria alguma disciplina de maior protagonismo no desenvolvimento dos Valores na Escola?

a. ☐ Não ☐ Sim

b. Por quê?

2.8 – Como você avalia a integração entre a área de Pastoral e a Pedagógica do Colégio?

☐ Não há integração entre as áreas

☐ Há pouca integração entre as áreas

☐ Há uma boa integração entre as áreas

☐ Há uma ótima integração entre as áreas

3 – BLOCO II – Sobre o Modelo Organizacional e de Liderança

3.1 – Você conhece o modelo organizacional e de liderança do Governo Geral do Instituto Marista?

a. () Não Conheço () Conheço um pouco () Conheço () Conheço Muito Bem

3.2 – Você conhece o modelo organizacional e de liderança da sua Província?

a. () Não Conheço () Conheço um pouco () Conheço () Conheço Muito Bem

3.3 - Você poderia citar pelo menos três níveis hierárquicos (funções) atuantes no Governo Geral, Províncias e Colégios, partindo da função mais elevada?

HIERARQUIA Níveis	GOVERNO GERAL Funções	PROVÍNCIAS Funções	COLÉGIOS Funções
1ª Nível de Governança			
2ª Nível de Governança			
3ª Nível de Governança			

3.4 - Você acha que o modelo Organizacional e de Liderança do Governo Geral do Instituto e das Províncias influencia de alguma forma no modelo organizacional e de liderança da escola?

a. () Não Influencia () Um pouco () Influencia () Influencia Muito

b. Se sim, de que forma?

3.5 – O que diferencia o modelo de liderança de uma Escola Confessional em relação às não confessionais?

3.6 – Que nível de atuação e/ou acompanhamento a Província tem em cada um dos temas conduzidos pela Liderança da Escola?

	Não Sei	Nenhuma	Pouca	Ativa
Desempenho Pedagógico				
Formação dos Professores				
Plano Pedagógico				
Plano de Pastoral				
Gestão Administrativa				

3.7 – O quanto você conhece alguns documentos Oficiais do Instituto Marista?

	Nada	Pouco	Bem	Muito
Constituições e Estatutos				
Capítulos Gerais				
Guia de Formação				
Guia Marista de Educação				
Guia das Escolas				
Missão Educativa Marista				
Água da Rocha				
Em torno da mesma mesa				
Evangelizadores Entre os Jovens				

3.8 – A possibilidade de promoção de educadores dos Colégios para atuarem na Província ou no Governo Geral é um atrativo para a carreira do educador Marista.

() Não Concordo () Concordo um Pouco () Concordo () Concordo Plenamente

4 - BLOCO III – Sobre a Contextualização

4.1 – Você conhece a dimensão atual do Instituto? Em que países atua e de que forma?

☐ Não Conheço Nada ☐ Conheço em Parte ☐ Conheço ☐ Conheço Bem

4.2 – Você acha importante que os gestores das escolas e os professores conheçam a dimensão internacional do Instituto?

a. ☐ Não é Importante ☐ Pouco Importante ☐ Importante ☐ Muito Importante

b. Por quê?

4.3 – Você acha que é possível haver um intercâmbio de modelo de liderança educacional e práticas pedagógicas entre os Colégios Maristas de países distintos, porém com algumas paridades, como Brasil e Portugal, por exemplo?

a. ☐ Não ☐ Sim

b. Por quê?

4.4 – Você acha que a dimensão internacional do Instituto é um fator que agrega valor às perspectivas educacionais oferecidas pelos Colégios Maristas?

☐ Não Agrega ☐ Agrega um Pouco ☐ Agrega ☐ Agrega Muito

Por quê?

4.5 – A Identidade dos colégios Maristas hoje está mais associada a:

() Tradição () Inovação

Por quê?

4.6 – Cite três diferenciais que você considera que a Educação Marista oferece em relação à Redes não Confessionais:

1ª

2ª

3ª

4.7 – Cite três características da Educação Marista que você considera inovadoras:

1ª

2ª

3ª

4.8 – Cite três desafios para a Educação Marista na atualidade:

1º

2º

3º
