



A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação

Ane Patrícia de Mira*, Paulo Fossatti e Hildegard Susana Jung

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Av. Unisinós, 950, 93020-190, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência.
E-mail: ane.mira23@gmail.com

RESUMO. A concepção de humanismo para a educação na contemporaneidade tem sido apresentada por alguns autores com a perspectiva de um novo paradigma para a educação. Diante desse imperativo, analisamos o tema com objetivo de perceber possíveis interfaces das concepções de uma educação humanista promulgadas pela UNESCO e o Plano Nacional de Educação. Para tanto, elegemos três documentos pertinentes ao estudo: da UNESCO, o texto Educação: um tesouro a descobrir, também intitulado Relatório Delors (1997) e Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial? (2016) e da legislação nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 15 de junho de 2014. A metodologia é a pesquisa qualitativa, por meio de revisão de literatura e análise documental. A análise dos dados se dá pela Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados apontam para: uma concepção humanista de educação contemporânea; os princípios humanistas afirmados pela UNESCO; o caráter humanista do Plano Nacional de Educação e os quatro pilares propostos por Delors como pouco alcançados. Para a continuidade do estudo, sugere-se o debate acerca de outras formas de superar o tecnicismo e alcançar um desenvolvimento pleno dos quatro pilares da educação.

Palavras-chave: educação humanista; humanismo; UNESCO, Plano Nacional de Educação.

The conception of humanist education: interfaces between Unesco and the national education plan

ABSTRACT. The conception of humanism for contemporary education has been presented by some authors with the perspective of a new paradigm for education. Faced with this imperative, we analyze the theme in order to perceive possible interfaces between the conceptions of a humanist education promulgated by UNESCO and the National Education Plan. To do so, we chose three documents pertinent to the study: from UNESCO, the text Education: a treasure to be discovered, also entitled Delors Report (1997) and Rethinking education: towards a global common good? (2016) and from national legislation, the National Education Plan, Law 13,005, dated June 15, 2014. The methodology is the qualitative research, through literature review and documentary analysis. The analysis of the data is given by the Content Analysis proposed by Bardin (2016). The results point to: a humanistic conception of contemporary education; The humanist principles affirmed by UNESCO; The humanistic character of the National Education Plan and the four pillars proposed by Delors that were little achieved. For the continuity of the study, the debate on other ways of overcoming technicity and achieving a full development of the four pillars of education is suggested.

Keywords: humanistic education; humanism; UNESCO; National Education Plan.

La concepción de educación humanista: interfaces entre la Unesco y el plan nacional de educación

RESUMEN. La concepción de humanismo para la educación en la contemporaneidad ha sido presentada por algunos autores con la perspectiva de un nuevo paradigma para la educación. Ante este imperativo, analizamos el tema con el objetivo de percibir posibles interfaces de las concepciones de una educación humanista promulgadas por la UNESCO y el Plan Nacional de Educación. Para ello, elegimos tres documentos pertinentes al estudio: de la UNESCO, el texto Educación: un tesoro a descubrir, también titulado Informe Delors (1997) y Repensar la educación: ¿hacia un bien común mundial? (2016) y de la legislación nacional, el Plan Nacional de Educación (PNE), Ley nº 13.005, de 15 de junio de 2014. La metodología es la investigación cualitativa, por medio de revisión de literatura y análisis documental. El

análisis de los datos se da por el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2016). Los resultados apuntan a: una concepción humanista de educación contemporánea; los principios humanistas afirmados por la UNESCO; el carácter humanista del Plan Nacional de Educación y los cuatro pilares propuestos por Delors como poco alcanzados. Para la continuidad del estudio, se sugiere el debate sobre otras formas de superar el tecnicismo y alcanzar un desarrollo pleno de los cuatro pilares de la educación.

Palabras-clave: educación humanista; humanismo; UNESCO, Plan Nacional de Educación.

Received on March 7, 2017.
Accepted on September 6, 2017.

Introdução

Desde a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, as nações-membro têm unido esforços para “[...] trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento mundiais” (Organização das Nações Unidas [ONU], 2016). A partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 2016) em 1948, passou-se a refletir, planejar e agir em torno de um objetivo comum. Esse objetivo – o de mover esforços “[...] através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades [...]” (DUDH, 2016, p. 5) – também foi responsável pela instituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Entrando em vigor em novembro de 1946, a organização era a tentativa de os países signatários estabelecerem a solidariedade intelectual e moral da humanidade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2016), evitando novas guerras pela educação e evolução científica.

Desde então, vários têm sido os relatórios e documentos emitidos pela UNESCO em prol do desenvolvimento das nações por meio da educação, da ciência e da cultura. São esses documentos, como o relatório intitulado *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1997), que avaliam os caminhos percorridos pela educação mundial no século XX e lançam perspectivas e desafios para o século XXI.

Nosso estudo parte da análise de documentos norteadores da educação, como o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014) e relatórios da UNESCO. Em relação ao PNE é importante ressaltar que este estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação nacional. Porém, nos concentramos nas diretrizes III e X por observarmos, nestas, ecos dos documentos da UNESCO em estudo. Dialogamos, também, com alguns autores que analisam a educação pela perspectiva humanista e socializadora como um dos seus objetivos: Rodrigues (2011), Santos (2014) e Charlot (2013). No que diz respeito aos conceitos de ser humano, nos atemos a alguns autores que analisaram esse tema: Marx (2004), Freire (2015), Frankl (1978) e Mounier (2004).

A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio da revisão de literatura e análise documental. A escolha dos principais documentos analisados se deu por objetivo determinado, que é mostrar as possíveis interfaces entre a proposta humanista de educação da UNESCO e as diretrizes do Plano Nacional de Educação.

Por esse objetivo, convencionamos o *corpus* restrito a três documentos que abordam aspectos do humanismo em seus textos – *Educação: um tesouro a descobrir*, também intitulado *Relatório Delors* (Delors, 1997), *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2016) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014). Fizemos a leitura exaustiva dos três documentos, procedendo, então, à seleção de partes dos textos para a análise de conteúdo. Os excertos selecionados referem-se aos 4 pilares da educação do *Relatório Delors* (1997) e ao capítulo dois de *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016), por enfatizarem a abordagem humanista da educação para as nações; e às diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014), por serem essas a indicar o rumo da educação brasileira no decênio de 2014 a 2024.

Antes de prosseguir, é necessário frisar que, em nosso entendimento, os 4 pilares da educação, de Delors - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos, ou conviver - ainda não foram suficientemente contemplados, por isso nossa decisão em analisar este documento. Em outras palavras: de nada adianta termos novos documentos norteadores da educação, se não honramos o que desde 1996 é apregoado pela UNESCO. Nesse sentido, autores como Saviani (2008) e Duarte (2001), identificando a origem pragmática deste documento, alertam que, se não houver uma implementação plena dos quatro pilares da educação, o que inclui recursos financeiros para que as escolas sejam equipadas com laboratórios, bibliotecas e espaços de aprendizagem, o efeito será oposto ao esperado. Ou seja, os pilares estarão funcionando como fórmulas para “[...] difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma

sociedade menos injusta e desigual” (Duarte, 2001, p. 74). Dito isso, consideramos que o relatório de Delors é mais atual do que nunca, posto que, para sua implementação integral, é necessário que as políticas públicas caminhem no sentido de equipar nossas escolas e não indo em direção contrária, como vem acontecendo, buscando a redução de investimentos em todos os âmbitos.

A análise dos dados se deu por meio da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) por diferenciar-se esta da documental. Essa diferença pode ser aferida no que diz respeito à função de inferência atribuída quando da leitura dos documentos apresentados. Os resultados apontam para quatro categorias, a saber: uma concepção humanista de educação contemporânea; os princípios humanistas afirmados pela UNESCO; o caráter humanista do Plano Nacional de Educação e os 4 pilares propostos por Delors como pouco alcançados. Estas serão problematizadas na sequência.

Análise e discussão dos resultados

Concepção humanista de educação contemporânea

A concepção de humanismo para a educação na contemporaneidade tem sido estudada por alguns autores com a perspectiva de um novo paradigma para a educação (Santos, 2014, Rodrigues, 2011), pois “[...] o termo humanismo ainda que adjetivado não assegura uniformidade de sentido, tampouco ilumina as matrizes históricas às quais se vincula ou das quais deriva suas influências e pressupostos” (Rodrigues, 2011, p. 125). Tendo em vista que todo o discurso em prol de uma educação de qualidade perpassa pela vontade da promoção do desenvolvimento humano (Lück, 2011), é mister compreender qual a percepção de humanismo que tomamos para os limites deste trabalho.

O humanismo pode ser observado de diferentes ângulos, a partir de concepções filosóficas, antropológicas, literárias e históricas, dentre outras. Como movimento reconhecido, o Humanismo se desenvolveu na Itália durante o século XIV, dando origem ao Renascimento europeu nos séculos XV e XVI. Uma das características do período diz respeito à resignificação de valores e percepções do mundo clássico grego, encontrados tanto nas artes quanto na filosofia, especificamente em Sócrates, Platão e Aristóteles (Cervo, 2016). “Humanismo, no sentido amplo, significa valorizar o ser humano e a condição humana acima de tudo. Está relacionado com generosidade, compaixão e preocupação em valorizar os atributos e realizações humanas” (Cervo, 2016, p. 382). Porém, os humanistas da Europa renascentista propunham a renovação não só do pensamento medieval, mas de toda a base intelectual, perpassando as práticas morais e éticas cotidianas.

Os intelectuais humanistas basearam sua corrente de pensamento no antropocentrismo em oposição ao teocentrismo, não como uma forma de anulação da fé e da religião, mas como olhar investigativo do que importa ao homem, à sua natureza e ao seu estar no universo. Fomentado na classe burguesa, o movimento humanista repercutiu nas universidades a partir de novas propostas de educação, inserindo, entre outros, os estudos da poesia, da filosofia, da história, da matemática e da retórica (Rodrigues, 2011). Na tentativa de dirigir ações e atividades intelectuais aos interesses do homem, ancorados na máxima do filósofo grego Protágoras de que “[...] o homem é a medida de todas as coisas [...]”, os humanistas renascentistas passaram a investigar as novas necessidades do que diz respeito às coisas do homem, à sua concepção de vida e significado na sociedade (Garin, 1996, p. 9-10).

A partir de então, o humanismo tem perpassado diversas teorias e campos, servindo de ponto de partida para filósofos e correntes de pensamento, inclusive opostas entre si, como o Humanismo Existencialista, o Humanismo Cristão e o Humanismo Marxista (Mendonça, 2006). Embora nossa investigação não dependa de um estudo histórico aprofundado do humanismo, é importante salientar seu caráter dinâmico que tem na existência do homem enquanto ser social seu ponto de convergência.

Na tentativa de compreender o humanismo em nosso contexto de estudo, o da gestão educacional, buscamos, primeiramente, definir a qual humanismo e conceito de ser humano nos reportamos. Também aclaramos que em nossa percepção os termos ‘ser humano’ e ‘pessoa’ são sinônimos e usados a partir dessa observação. Cremos que essa limitação seja necessária haja vista as variadas concepções do tema humanismo / humanização encontrados nos mais diversos campos, como a antropologia, a filosofia, a psicologia e a medicina, entre outras.

O humanismo, como movimento intelectual proponente de rupturas e mudanças, permeia o campo da educação por supor-se este o que tem como objeto de estudo o desenvolvimento do ser humano. Aqui também faz-se necessário conceituarmos e definirmos a que conceito de ser humano nos referimos. Para tanto, analisamos alguns autores que se debruçaram sobre esse tema: Marx (2004), Freire (2015), Frankl

(1978) e Mounier (2004).

Karl Marx definiu o ser humano a partir de uma visão antropológica do existir. O homem – como sinônimo de ser humano – é um ser social e histórico. A contraposição de opressão e liberdade, alienação e consciência são relevantes. Marx (2004, p. 20) postula que

A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo, como homem, como modo de existência sua para o outro e modo do outro para ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano.

Assim, o modo de existência humana somente é estabelecido pelo vínculo com o outro, a perspectiva de uma vocação ontológica para a natureza humana também pode ser encontrada em Freire, considerando, inclusive, a sua formação marxista. Contudo, Freire vai mais além quando anuncia um homem que, percebendo-se, por meio da consciência, como ser livre, tem por meio da dialética, da comunicação, a consciência do mundo e do estar no mundo enquanto sujeito autônomo. “[...] o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro [...]” (Freire, 2015, p. 23). Freire segue defendendo que a existência do humano por meio do diálogo depende da relação com o outro, pois “[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana.” (Freire, 2015, p. 89).

Além de situar a condição de humano como sujeito dialógico com o outro, o autor considera que a partir da consciência e da identificação com “[...] o movimento em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo” (Freire, 2015, p. 103), sendo que o ponto de partida é o próprio homem. Pois “[...] não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo” (Freire, 2015, p. 103). Por meio dessa consciência de ser atuante no mundo, no devido contexto histórico em constante diálogo e reconhecimento do outro é que pode o ser humano atuar no mundo e transformá-lo. Para Freire, portanto, o ser humano e humanizar-se é vocação do humano.

Ainda buscando o conceito de ser humano, encontramos em Frankl (1978) a definição que não se opõe, ora complementa os conceitos já apresentados. Na obra *Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia* (1978), Frankl discorre sobre o estado do ser humano enquanto produtor de sentido a partir de seu transcender no outro. “[...] o homem não só tende a buscar um sentido, e realizá-lo, mas também a encontrar outras existências sob a forma de um tu a fim de lhes dedicar o seu afeto” (Frankl, 1978, p. 12). À capacidade de transcendência no outro e para o outro, Frankl acrescenta que “[...] o homem só é existencial na proporção em que se afasta do que é vital e social [...], mas a possibilidade de transcender as necessidades vitais e sociais faz parte de sua natureza” (Frankl, 1978, p. 216).

Na investigação que originou sua tese de doutorado, Fossatti (2009) aborda a teoria de Frankl quanto à ideia do homem incondicionado. “Em todas as condições, desde as mais favoráveis até as mais sinistras, o homem poderá sofrer condicionamentos, mas permanecerá livre para suas escolhas enquanto ser incondicionado” (Fossatti, 2009, p. 38). Nesse aspecto, Freire (2015) pode ser resgatado no quanto postula sobre a necessidade de consciência do ser humano histórico e produtor da própria história, que se articula com seus pares contra a estandardização da classe de condicionado e oprimido para a de livre e consciente.

Observando mais atentamente os conceitos de Frankl (1978), este considera o homem como ser que se constitui na interação e produção de sentido com o outro ou por meio de uma causa na qual esteja engajado.

[...] o ser-homem sempre indica um transcender na direção de um sentido, que o homem preenche, ou de um companheiro, que ele encontra. E somente na medida em que o homem assim se transcende, ele se realiza – a serviço de uma causa, por amor a alguém. Dito de outra forma: o homem só se torna completamente homem quando se dirige para uma causa ou para uma pessoa. E só chega a se realizar quando se esquece e se supera a si mesmo (Frankl, 1978, p. 63-64).

Também, para nossa compreensão do que representa o ser humano, sujeito prioritário dos processos educativos, cabe um olhar, mesmo que não exaustivo, sobre o conceito de personalismo de Mounier (2004). O autor apresenta o ser pessoa como ser “[...] que olha de frente, que afronta” (Mounier, 2004, p. 70). Sobre esse aspecto da natureza da ‘pessoa humana’, termo cunhado por Mounier ao longo de toda a sua obra, Albernaz (2014, p. 137), em sua dissertação de mestrado, comenta que “O afrontamento como condição de humanização se apresenta, também, como movimento em direção à maturidade pessoal. Nele existem a parada ativa, a tomada de decisão, as escolhas, a saída de si, na direção da maturidade”. Albernaz (2014, p. 15) também aborda a noção transcendente da pessoa, a partir do personalismo de Mounier, como um ser

histórico e “[...] capaz de transcender a natureza fazendo história, por ser uma abertura para o mundo em constante construção [...]”, baseado na tríade proposta por Mounier de uma constituição humana atrelada ao eu-Tu-nós.

No que tange à possível interface entre os autores aqui apontados na conceituação do que seja o ser humano - Marx (2004), Freire (2015), Frankl (1978) e Mounier (2004) -, assumimos o que nos parece o significado de ser humano: ser social, produtor de seu estar no mundo e em constante diálogo consigo e com o outro, ser de realizações por meio do transcender-se no outro, no diálogo com o outro, em constante autorreflexão e que se personifica na medida em que tem consciência de si e de sua responsabilidade pela própria história e pela de seus pares. Baseados nessa concepção de ser humano – ou mesmo pessoa humana –, abordamos, aqui, o que acreditamos ser o papel da educação na formação do ser humano por meio do processo de humanização. Partimos do pressuposto de que

A humanidade chegou numa encruzilhada ético-política, e ao que tudo indica não encontra saídas para a sua própria sobrevivência, como espécie ameaçada por si mesma, enquanto não construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade (Assmann & Boff, 2004, p. 28).

Buscamos, na abordagem humanista, determinar o processo educativo por meio do qual o ser humano se forja enquanto a pessoa humana que cremos ser capaz de desenvolver-se. Para tanto, buscamos conceituar a humanização enquanto processo contínuo da existência humana. Segundo Machado (2013, p. 33), “[...] sabe-se que, na trajetória da educação brasileira, poucos foram ou são ousados em sua forma de ressignificar os caminhos da escola”. Diante de cenários ora pouco animadores da educação nacional, sempre na perspectiva de nada se conseguir, a não ser mais desvalorização e descrença, mesmo sabendo-se serem raros, ainda, “[...] os que se dispõem a construir pontes onde há paredes, ou seja, aqueles que ousam buscar estratégias que, de fato, alcancem níveis de eficácia, por considerar a situação atual, muitas vezes, um desafio desmedido e, sobretudo, trabalhoso (Machado, 2013, p. 33).

Continuamos investigando os processos pelos quais a educação, observada aqui no espaço institucionalizado da escola, precisa passar enquanto entidade formadora de seres humanos voltados não só para o mercado de trabalho e de consumo, não só para atender dispositivos legais que, muitas vezes, não chegam a ser compreendidos em sua totalidade pela gestão das unidades de ensino. Compreender a necessidade social da ampliação dos processos de humanização a partir do espaço escolar é imperativo para tecer a educação libertadora, proposta por Freire (1996).

Para tanto, admitimos que se há um processo humanizador, também há o desumanizador. Inclusive, porque “[...] humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2015, p. 40). Em sua tese de doutorado, Ximenes (2013) aponta que o processo de humanização precisa ser cultivado num dado contexto cultural e relacional, organizando-se como uma experiência pessoal de apropriação e aperfeiçoamento das distintas dimensões do ser humano. Dessa forma, observamos que o processo humanizador, e todas as dimensões que o permeiam, atinge a todos os sujeitos que fazem a escola. Pois, considerando a concepção de ser humano que apontamos, esse só se constitui como tal na elaboração com o outro, na sua transcendência e realização no outro.

Tal condição reafirma a imbricação dos processos de educação e humanização na medida em que sinaliza não apenas para o que o ser humano é, mas para o que ele deve ‘vir a ser’ como indivíduo, singular e plural, posto que ao mesmo tempo único e imerso numa rede ou trama de relações (afetivas, sociais, culturais etc.) (Ximenes, 2013, p. 29, grifo do autor).

Os princípios humanistas afirmados pela UNESCO

Para a UNESCO (2016), no texto *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?*, a visão de humanismo se refere a uma aspiração da educação para o século XXI, a de “[...] apoiar e potencializar a dignidade, a capacidade e o bem-estar do ser humano” (UNESCO, 2016, p. 40), que busque uma “[...] educação que não exclua nem marginalize” (UNESCO, 2016, p. 41). Dessa forma, aludimos à promoção de uma educação que “[...] alcance objetivos de transformar a sociedade (em direção à paz, ao cuidado do outro, à valorização do ser humano)” (Lück, 2011, p. 22).

Desde sua constituição, a UNESCO vem amparando, por diferentes meios, a abordagem humanista para

uma educação que efetivamente contribua para o desenvolvimento das nações no que diz respeito aos Direitos Humanos Universais promulgados em 1948, pela ONU. Um dos grandes marcos nessa promoção foi a divulgação do Relatório Delors (1997), que conceituou como os quatro pilares da educação o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a viver juntos – ou conviver.

Tendo em vista um mundo em constantes mudanças, a UNESCO se propôs a reavaliar o Relatório Delors, a partir de encontros de especialistas entre os anos de 2013 e 2014. O resultado dos debates e proposições está sucintamente exposto no documento *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* (UNESCO, 2016), com recente tradução para o português. O texto

[...] inspira-se em uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos princípios de respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos, justiça social, diversidade cultural, solidariedade internacional e responsabilidade compartilhada, com vistas a construir um futuro sustentável (UNESCO, 2016, p. 10).

Os dois documentos aqui mencionados trazem em sua elaboração a abordagem humanista a ser considerada para a educação, já que implicam em propagações no âmbito internacional. Levamos em conta que as premissas do Relatório Delors quanto aos quatro pilares da educação – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser – têm sido basilares na constituição do conceito de educação que atualmente se pretende. Geralmente, a educação tem se concentrado em dois desses pilares: aprender a conhecer e aprender a fazer. Talvez, os pilares de relevância a uma educação que valoriza o processo humanizador fique relegado, na maioria das vezes, somente às teorias da educação e aos discursos no contexto das escolas.

Observamos que, apesar de uma década transcorrer após a divulgação do texto de Delors, ainda os organismos responsáveis pela educação buscam compreender a gestão de uma educação capaz de se firmar nos quatro pilares. Durante esse tempo, muitos encontros a níveis internacional e nacional foram realizados para pensar o avanço da educação. Muitos outros documentos foram produzidos como marcos significativos em prol da promoção de uma educação libertadora e emancipatória a todos os cidadãos do mundo, tendo em vista a aproximação com o respeito aos direitos humanos universais. Entre esses documentos, podemos citar *Educação para Todos* – Marco de Dakar (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2001); *A educação que queremos para a geração dos Bicentenários* – Metas Educativas 2021 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2008) e a *Declaração de Incheon* – Educação 2030 (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2015).

Embora não analisemos esses documentos nesse momento de nosso estudo, é pertinente citá-los dada sua relevância para os planejamentos educacionais no que diz respeito à esfera nacional. Também importa considerar que, a partir das discussões promovidas pela UNESCO em fóruns e encontros internacionais, os documentos resultantes são norteadores para o Plano Nacional de Educação. Todos eles, em algum aspecto, refletem a abordagem humanista que permeia o Relatório Delors (1997) e que, atualmente, é ressignificado no texto *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016).

Tendo em vista que a formação humana a partir da educação continua sendo mencionada nos documentos da UNESCO ao longo dos anos, é de se supor que esse ideal não tenha sido, ainda, atingido. Além disso, a contínua defesa da necessidade de uma educação para a paz sugere que os esforços das nações para alcançarem tal resultado não têm sido suficientes.

De acordo com o relatório da ONU Brasil – Avanços e desafios da proteção aos refugiados no Brasil (Organização das Nações Unidas [ONU], 2014, p. 2) –, “Cerca de dois milhões e meio de pessoas foram forçadas a fugir de seu país de origem em busca de proteção durante o ano de 2013”. Continuamos em guerra, continuamos sem a paz almejada pelos países signatários da DUDH, em 1948. Com essa perspectiva em foco, a UNESCO (2016, p. 42, grifo do original) analisa a atual sociedade em que estamos inseridos e avalia que

Mais preocupante ainda é que os quatro pilares da aprendizagem estão fundamentalmente ameaçados no contexto dos atuais desafios da sociedade, particularmente ‘aprender a ser e a viver juntos’, que melhor refletem a função socializadora da educação. O fortalecimento de valores e princípios éticos no processo de aprendizagem é essencial para proteger esses pilares de uma visão humanista da educação.

Santos (2014, p. 65), em sua tese de doutorado, aborda diversas formas de perceber que a “[...] se apresenta como uma instituição capaz de contribuir, através de suas diversas ações, para o pleno desenvolvimento das nações”. Dessa forma, é importante ressaltar que os princípios defendidos nos documentos atuais da UNESCO reafirmam os já difundidos por meio de relatórios anteriores. O que se tem de novo é a contextualização da educação como meio para a promoção do humanismo como valor ético para

a sociedade, diante de tantas mudanças pelas quais vem passando a humanidade (UNESCO, 2016).

Ao continuarmos nossa análise do texto da UNESCO, *Repensar a Educação* (UNESCO, 2016), observamos que este propõe uma abordagem humanista além da debatida em outros documentos anteriores (como o de humanismo científico, proposto no Relatório Faure, em 1972), a de que os valores humanistas que devem ser o alicerce e o propósito da educação incluem: “[...] respeito pela vida e dignidade humanas, igualdade de direitos e justiça social, diversidade social e cultural e um sentimento de solidariedade humana e responsabilidade compartilhada por nosso futuro comum” (UNESCO, 2016, p. 42). Esses valores são trazidos de forma a garantir uma reinterpretção dos quatro pilares da educação. Sendo assim, nos voltamos aos ecos que a UNESCO, enquanto organização de promoção da educação, tem logrado na legislação brasileira para a educação.

O caráter humanista do Plano Nacional de Educação

Em nossa investigação, focamos o Plano Nacional de Educação (PNE) por sua abrangência como documento norteador da gestão educacional no Brasil. O primeiro PNE data de 1962 e tinha como objetivo a disposição da distribuição de recursos para a educação institucionalizada. Mesmo sendo, nessa época, um documento oficial para a organização de questões referentes à educação, o primeiro PNE efetivamente sancionado como lei é de 2001 e visava atender à Constituição Federal de 1998 (CF) e à Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, 1996). O documento de 2001 era ancorado no tripé diagnóstico-diretrizes-metas, o que foi duramente criticado pela então presidenta Dilma Rousseff quando da redação do novo PNE, em 2014. Neste, a estrutura está disposta em 20 metas com o objetivo de favorecer o engajamento da sociedade civil e alcançar maior controle em sua execução. O antes tripé diagnóstico-diretrizes-metas foi fortalecido pelas estratégias.

Ainda que o primeiro PNE, como lei, tenha entrado em vigor apenas no ano de 2001, sua reivindicação teve início na década de 1930. O Conselho Nacional de Educação (CNE) instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, já defendia a organização da educação nacional por meio de um Plano Nacional de Educação. Um esboço de PNE foi gestado na CF de 1934, que em seu artigo 150 determinava “[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos comuns e especializados. Coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território do país” (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934).

Conforme Cury (2010), em 1937 foi criado Conselho Nacional de Educação, cuja principal atribuição era elaborar o PNE. Naquele mesmo ano, foi organizado o texto do Plano. Entretanto, com o início do Estado Novo e a conseqüente dissolução do Legislativo, o documento não chegou a virar lei. Quase três décadas depois, em 1962, foi elaborado um Plano com metas e diretrizes para cada nível de ensino, a ser executado entre 1963 e 1970. Mais uma vez, o plano não foi implementado e outro documento foi proposto em seu lugar: O Plano Trienal de Educação.

Antes que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) conseguisse implementá-lo, o país sofreu o Golpe Militar, em 1964 e, novamente, o PNE foi engavetado. Somente na Constituição Federal de 1988, o PNE ganhou destaque. Segundo a CF, ele tem como objetivo de

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Conforme o texto constitucional, o Plano é o documento que permite a implementação e execução das propostas educacionais que estarão em vigência por uma década. O documento é uma construção coletiva, da qual participam entidades governamentais, professores, gestores escolares, alunos e demais membros da sociedade civil. A participação ocorre por meio das Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2010), que mobilizam cada vez mais participantes. A seguir será brevemente apresentada a Conferência Nacional de Educação realizada em 2010, na qual foi discutido e elaborado o documento final que serviu de base na formulação do PNE.

Em 2010, o governo convocou a população brasileira a participar da Conferência Nacional de Educação, com a temática “Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação” (CONAE, 2010). Contando com propostas vindas das etapas anteriores e referendadas nas reuniões municipais e estaduais, a Conferência mobilizou ao todo cerca de 3,5 milhões

de brasileiros. Vale destacar a importância dessa conferência no que diz respeito à discussão e elaboração do PNE que entraria em vigor no próximo decênio. O documento final com a proposta do PNE foi enviado ao Congresso Nacional para ter a sua aprovação na forma de lei.

A versão final do documento-base da Conferência estava organizado em seis eixos centrais de discussão: I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II - Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III - Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV - Formação e valorização dos profissionais da educação; V - Financiamento da educação e controle social; e VI - Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

A temática da humanização perpassa por todos os eixos de discussão, uma vez que a busca pela qualidade da educação está intimamente relacionada aos princípios éticos e políticos da ação educativa e sua função social. No Eixo I do Documento Final, esses princípios éticos e sociais são reconhecidos: “Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras [...]” (CONAE, 2010, p. 29).

A superação das opressões, indispensável para uma educação humanizadora e humanizada, dá-se por meio de práticas pedagógicas participativas, centradas no diálogo e na reflexão (Freire, 2002). O direito à educação de qualidade, gestão democrática, garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, formação e valorização dos profissionais da educação, controle social, inclusão, diversidade e igualdade são pressupostos garantidos pelo diálogo, pelo encontro amoroso de sujeitos que transformam suas realidades e, ao fazê-lo, transformam o mundo, contribuindo para a humanização de todos (Freire, 2002).

Tendo por base a Conferência, em 15 de dezembro de 2010, ano final da vigência do Plano Nacional de Educação em exercício, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional o texto do Projeto de Lei nº 8.035 (2010) não referenciado, que ‘Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências’. O Projeto ficou em discussão na Câmara dos Deputados por um ano, dez meses e cinco dias, sendo enviado para o Senado Federal no dia 25 de outubro de 2012.

Em 31 de dezembro de 2013, o Senado remeteu à Casa de origem o Projeto por ele revisado. Três anos e seis meses após a apresentação do PL n 8.035/35 na Câmara Federal (em 20 de dezembro de 2010), ele foi aprovado pelos parlamentares em 03 de junho de 2014 e sancionado sem nenhum veto e promulgado pela presidente da República em 25 de junho do mesmo ano, convertendo-se na Lei no 13.005/2014. O PNE 2011-2020 transformou-se, assim, no PNE 2014-2024.

O atual PNE é composto por 14 artigos, 20 metas e 243 estratégias que deverão ser implementadas na educação brasileira durante os 10 anos de sua vigência. Suas diretrizes, conforme o artigo 2º são:

I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV-melhoria da qualidade da educação; V-formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI-promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII-promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII-estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX-valorização dos/as profissionais da educação; X-promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Lei nº 13.005, 2014).

Essas diretrizes são norteadoras de todas as metas e estratégias contidas no Plano. Mais do que resultados quantitativos, é possível perceber no documento a preocupação nacional quanto à educação integral, baseada em uma perspectiva humanista e crítica. Nesse enfoque, a função escolar não se limita à socialização ou ao aumento de conhecimentos. Cabe a ela a formação para o mundo, para a tomada de decisões, pois influi nas escolhas e atitudes dos sujeitos. Dentre as dez diretrizes, destacamos às III e X, por seu caráter humanista relevante.

Pensamos a educação como proposta no Relatório Delors (1997, p. 11), como “[...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]”. Diante disso, é possível analisar o PNE como o documento capaz de nortear a educação brasileira às aspirações de paz, igualdade, tolerância e

cidadania efetivas para nossa sociedade.

Um dos pilares da educação mencionados no Relatório Delors (1997) diz respeito ao aprender a viver juntos. Seguindo a própria definição da UNESCO, “[...] desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (Delors, 1997, p. 102). Viver juntos tem sido umas das preocupações da educação como a temos hoje, porque “[...] as relações entre os homens não são relações entre pessoas todas parecidas além de suas diferenças sociais, mas relações entre personalidades sociais” (Charlot, 2013, p. 367). Como sujeito social, é importante o investimento da educação para as práticas do convívio e do desenvolvimento da tolerância. Na diretriz III do PNE (Lei nº 13.005, 2014), encontramos a de uma educação que contribua para “[...] a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

Tendo em vista que o ser humano é fruto de uma “[...] escolha sociopolítica de homem e de sociedade” (Charlot, 2013, p. 361), é de se pressupor que o aprender a viver juntos proposto pela UNESCO esteja indicado na diretriz III do PNE, sendo uma das maneiras de a educação contribuir para sua concretização. Pois, o viver juntos diz respeito à tolerância e compreensão das diferenças entre os sujeitos e auxilia na erradicação do preconceito e discriminação. Retomando a concepção de ser humano a que aludimos anteriormente, a humanização, ou seja, o tornar-se humano, a partir de uma proposta humanista da educação, refere-se a esse conviver proposto pela UNESCO e considerada para o alcance efetivo de uma sociedade tolerante.

DELORS: pilares pouco alcançados

O próprio Relatório Delors, embora atento aos desafios da educação a partir da realidade do século XX, enfoca que “[...] jovens desempregados, entregues a si mesmos nos grandes centros urbanos, correm todos os perigos relacionados com a exclusão social. Esta evolução traz grandes custos sociais e, levada ao extremo, constitui uma ameaça para a solidariedade nacional” (Delors, 1997, p. 80). Isso, segundo Rodrigues (2011), constitui um dos motivos da proposição de um novo humanismo pela UNESCO. Considerando que “[...] a UNESCO desenvolve inúmeros programas em nível mundial que servem como diretriz, orientação e parâmetro que muitos países estão implementando” (Santos, 2014, p. 66), é possível observá-los também em outras diretrizes do PNE.

Por conseguinte, analisamos também a diretriz X do PNE de 2014: “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Lei nº 13.005, 2014). Como princípio norteador de uma educação para todos, devemos ter em mente que a renovação de uma educação voltada ao respeito aos direitos humanos, tanto quanto retoma, também ressignifica a DUDH (2016). Já aclarada no Relatório Delors (1997, p. 50), a

[...] educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo.

Compreender o mundo e a sociedade em que se vive colabora de forma eficaz com o respeito ao outro e aos seus direitos, pois “[...] é enquanto o outro difere de mim mesmo, e não como semelhante, que se torna culturalmente enriquecedor comunicarmo-nos com ele” (Charlot, 2013, p. 367). É no aprender a ser que se constitui a busca pela compreensão do outro. “Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo [...]” (Delors, 1997, p. 98), é que se anseia por uma educação capaz de promover o respeito à diversidade das culturas e formas de reconhecer e reconhecer-se no mundo. Já que “[...] a educação escolar é a forma predominante de formação humana [...]” (Santos, 2014, p. 66), é no espaço escolar, no espaço mesmo da educação como a defendemos que será possível a transformação que almejamos.

[...] se todas as relações humanas expressam sempre de certa maneira a influência das estruturas sociais, as mudanças de estruturas sociais, inversamente, só têm significado humano se são vividas pelos indivíduos como transformações reais de suas condições de trabalho e de vida e de seu modo de relação com o outro (Charlot, 2013, p. 368).

Atentos a essa assertiva, observamos, nas diretrizes do PNE aqui analisadas, consonâncias com as vias do saber propostas pela UNESCO no Relatório Delors (1997). Tanto quanto transformar as condições de relação

com o outro e com o meio em que se vive, a educação “[...] estabelece mediações com diferentes projetos de sociedade [...]” (Santos, 2014, p. 66). Aprender a viver juntos e aprender a ser são saberes os quais, desenvolvidos a partir do ideal de educação humanista aqui defendida, têm condições de agentes de transformação. O projeto de um novo humanismo proposto pela UNESCO vem “[...] trazendo em seu bojo uma tarefa histórica das mais complexas para a educação: a conciliação do desenvolvimento harmônico da sociedade ao “[...] desenvolvimento do indivíduo, conformados a uma condição histórica de atomização” (Rodrigues, 2011, p. 131).

Para reafirmar o compromisso da UNESCO (2016) com a continuidade desse ideário, o documento *Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?* retoma os quatro pilares divulgados no Relatório Delors (1997). Observamos que os pilares da educação propostos originalmente em 1996 “[...] continuam relevantes para uma abordagem integrada à educação. Sua natureza genérica permite interpretar o tipo de abordagem de aprendizagem integrada requerida em função de diferentes contextos e momentos” (UNESCO, 2016, p. 43). Portanto, trazemos esse documento para nossa análise por acreditarmos que essa reafirmação contribui para a ressignificação das diretrizes do PNE, pois o plano é decenal e está conduzindo os meandros da educação brasileira com vistas a 2024.

O documento, além de atualizar informações importantes quanto à sociedade global atual, ressignifica os saberes anteriormente analisados neste estudo. No texto de 2016, a UNESCO retoma o enfoque humanista de suas proposições por ser esse o que “[...] leva o diálogo sobre educação além de seu papel utilitário no desenvolvimento econômico. Existe uma preocupação central com a inclusão e uma educação que não exclua nem marginalize” (UNESCO, 2016, p. 41).

Outro ponto que exige atenção é o que trata dos princípios da educação para o século XXI a partir de um olhar que confronte as ideologias alienantes da sociedade que se sustenta sobre o capital.

[...] precisamos rejeitar sistemas de aprendizagem que alienam os indivíduos e os tratam como mercadorias, assim como práticas sociais que dividem e desumanizam as pessoas. Se quisermos alcançar a sustentabilidade e a paz, é crucial educar dentro de tais valores e princípios (UNESCO, 2016, p. 41).

Sobre esse tema, Santos reforça a ideia de que o maior número de indivíduos deve ter acesso à educação formal, para que “[...] se aproprie do saber científico, filosófico e artístico, de tal maneira que esse saber torne-se uma mediação na construção de uma prática social de resistências às brutais formas de alienação hoje existentes” (Santos, 2014, p. 71). Inclusive, porque “[...] o saber é uma criação social do homem e, portanto possui, como tal, um valor cultural de humanização e de socialização” (Charlot, 2013, p. 369). Só assim, podemos vislumbrar, na educação, uma perspectiva de, efetivamente, superar as desigualdades e promover para a cidadania, para o respeito, a tolerância, a erradicação da discriminação e do preconceito que motivam a violência e tanto têm assolado nossa sociedade.

Os resultados de nosso estudo apontam para a necessidade do desenvolvimento de uma educação voltada para a formação integral dos educandos. Pois, concebendo-se “[...] o ser humano como pessoa, como unidade na diversidade das dimensões – psicofísico, psicossocial e racional-espiritual – e dos modos de ação no mundo” (Fossatti, Hengemüle, & Casagrande, 2011, p. 67), importa formá-lo para a vida, além dos aspectos tecnicistas defendidos até então na educação brasileira.

Considerações finais

A educação formal, ou escolarização, “[...] passa por transformações radicais em relação a métodos, conteúdo e espaços de aprendizagem” (UNESCO, 2016, p. 51). São muitos os desafios enfrentados e para organizar a superação desses, vários têm sido os mecanismos legais. Neste estudo, nos atemos às possíveis interfaces de uma educação humanista proposta pela UNESCO em um de seus documentos norteadores – *Relatório Delors* (1997), no mais recente *Repensar a Educação* (2016) e em duas das diretrizes do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, 2014).

A partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), foi possível considerar as aproximações entre as ideias tão largamente difundidas pelo Relatório Delors (1997), quanto aos pilares da educação ‘aprender a viver juntos e aprender a ser’ e as diretrizes III e X do PNE. Também, foi possível observar que a essa interface, a abordagem humanista da educação defendida no documento *Repensar a Educação* continua mantendo atualizadas as diretrizes do PNE em análise. A manutenção dessa proposição no PNE é importante ao considerarmos que a lei vigorará até 2024. A necessidade de humanizar as práticas educativas é abundante

nos documentos mencionados nesse estudo, observando-se que a escola é a instituição de formação de modelos sociais (Charlot, 2013, p. 56) e que se mantém ainda como um espaço privilegiado no que tange às relações humanas.

Os avanços do estudo mostram que temos uma convergência nos documentos citados para uma concepção de educação voltada à abordagem humanista, buscando um desenvolvimento integral do educando, no sentido de considerá-lo não somente em sua dimensão intelectual. Resta-nos aproximar o discurso da prática por meio de políticas públicas que, como antes referimos, possam permitir uma educação menos tecnicista, voltada ao desempenho em testes estandardizados. Entretanto, na contramão do que rezam os documentos que acabamos de analisar, reformas como a Lei nº 13.415 – lei da reforma do Ensino Médio -, de 16 de fevereiro de 2016, por exemplo, extingue a obrigatoriedade de disciplinas voltadas às humanidades. A nova lei prevê que, ao final do Ensino Médio, o aluno seja capaz de demonstrar: “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem” (Lei nº 13.415, 2017, Art. 3º, § 8). Apesar disso, em seu artigo 3º, § 7º, reza: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei nº 13.415, 2017).

É importante que repensemos a educação para o século XXI enraizados na certeza de uma proposta humanista capaz de educar para a perseguição da paz, da tolerância entre os sujeitos, a erradicação das desigualdades, o respeito aos direitos humanos e à diversidade como um todo. Além do exposto até então, estamos delineando um novo estudo que poderá avançar na continuidade de uma proposição de educação humanista por meio da triangulação com as Diretrizes do Banco Mundial para a Educação na América Latina.

Da mesma forma, continua relevante a pergunta pela aproximação entre os discursos e práticas humanistas em educação. Em realidade, temos uma legislação bem elaborada. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996, por exemplo, pauta a educação nos ideais de justiça, participação, emancipação e cidadania (Lei nº 9.394, 1996). O que nos instiga à investigação mais aprofundada da realidade da educação nacional é o fato de que ainda não conseguimos, mesmo tendo já passado duas décadas desde o Relatório Delors, colocar seus pressupostos no ideário coletivo, principalmente no de gestores e parlamentares.

Referências

- Albernaz, M. F. (2014). *Personalismo e a formação humanizadora: um estudo das contribuições de Mounier* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Assmann, H., & Boff, L. (2004). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente* (8a ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70.
- Cervo, A. F. G. (2016). Humanismo histórico: estudo de sua evolução para chegar à felicidade e realização. *Saber Humano: Cadernos de Ontopsicologia, edição especial*, 379-390. Recuperado de <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/128/149>
- Charlot, B. (2013). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo, SP: Cortez.
- Conferência Nacional de Educação [CONAE]. (2010). *Construindo um sistema nacional articulado de educação: Plano Nacional de Educação, suas diretrizes e estratégias de ação* (Documento Final). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. (1934). Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação. Imprensa Nacional. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília, DF: Senado Federal.
- Cury, C. R. J. (2010). *Por um sistema nacional de educação*. São Paulo, SP: Moderna.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). (2016). Recuperado de <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>
- Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo, SP: Unesco; Cortez.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da*

- teoria vigotskiana* (2a ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Faure, E. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris, FR: Unesco.
- Fossatti, P. (2009). *A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Fossatti, P., Hengemüle, E., & Casagrande, C. A. (Org.), (2011). *Ensinar a bem viver*. Canoas, RS: Unilasalle.
- Frankl, V. E. (1978). *Fundamentos antropológicos da psicoterapia*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia* (29a ed.). São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire P. (2002). *Extensão ou comunicação?* (12a ed.). Rio de Janeiro, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015) *Pedagogia do oprimido* (59a ed.). Rio de Janeiro, SP: Paz e Terra.
- Garin, E. (1996). *Ciência e vida civil no Renascimento Italiano*. São Paulo, SP: Universidade Paulista.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. (2017). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm
- Lück, H. (2011). *Gestão educacional: uma questão paradigmática* (8a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Machado, M. F. (2013). *A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes* (Cátedra da Unesco). Brasília, DF: Liber Livro.
- Marx, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Mendonça, N. A. (2006). *A humanização na pedagogia de Paulo Freire* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Mounier, E. (2004). *O personalismo*. São Paulo, SP: Centauro.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2014). *Avanços e desafios da proteção aos refugiados no Brasil*. Brasília. Recuperado de <http://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2016/01/UN-Position-Paper-Protection-of-Refugees.pdf>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2016). *Conheça a ONU*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/conheca/>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO] - Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI). (2008). *Projeto Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração do Bicentenário*. Recuperado de <http://www.iberoelsalvador.org.sv/index.html>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO]. (2015). *Declaração de Incheon – Educação 2030*. Incheon, Coreia do Sul, 19 e 22 de maio de 2015. Recuperado de http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2016). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília, DF. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>
- Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010*. (2010). Apresenta o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal. Recuperado de: <https://goo.gl/MLfDvK>
- Rodrigues, M. M. (2011). Um ‘novo humanismo’ na educação: significados e implicações. *Revista Educação, UNISINOS*, 15(2), 124-132. Doi: 10.4013/edu.2011.152.04
- Santos. M. S. (2014). *A UNESCO no contexto do novo desenvolvimento: reajustando o processo de formação humana/ educação alienada na escola* (Tese de Doutorado em Política Pública e Formação Humana).

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados.

Ximenes, L. M. S. (2013). *A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Ane Patrícia de Mira: Mini biografia: Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas (Universidade La Salle); especialista em Coordenação Pedagógica (Universidade Católica Dom Bosco/ MS); especialista em Educação Especial Inclusiva (Universidade Gama Filho - RJ), especialista em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa (UFRGS) e Licenciada em Letras (Unilasalle/ RS). Atualmente, cursa Licenciatura em Pedagogia (Centro Universitário Internacional). É professora de Língua Portuguesa, Redação e Língua Espanhola na Educação Básica da rede privada de ensino. Colabora em atividades de avaliação e elaboração de questões para concursos e exames de larga escala junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tem experiência em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e cursos técnicos profissionalizantes. Desenvolve pesquisa ligada às concepções de humanismo e humanização na Educação, concepção do Humanismo em Paulo Freire, dispositivos para a Educação da UNESCO, legislação brasileira para a Educação, ensino e aprendizagem por competências, gestão escolar e Educação em Direitos Humanos. Integra o Grupo de Pesquisa Evasão Escolar sob coordenação da professora Dra. Rosângela Fritsch da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8175-8213>

E-mail: ane.mira23@gmail.com

Paulo Fossatti: Mini biografia: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Pós-Doutor em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (Portugal). Mestre em Psicologia Social e Institucional (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Possui graduação em Filosofia e em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Administração Escolar (Unilasalle Canoas/RS). Consultor Ad Hoc do CNPq. É parecerista das Revistas Científicas *Ciência & Saúde Coletiva*; *Educação, Ciência e Cultura*; *Diálogo Educacional*; *Quaestio*; *Museion* e *Cippus*. Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - RS. Coordenador do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos. Tem vasta experiência na gestão de instituições da Rede La Salle no Brasil. Presidente da Associação Nacional da Educação Católica (ANEC), no Brasil - Gestão 2017-2019.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9767-5674>

E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Hildegard Susana Jung: Mini biografia: Doutora em Educação (Universidade La Salle). Mestra em Educação pela URI - Campus Frederico Westphalen, Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Graduada em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos na Universidade La Salle. É secretária executiva da revista RIESup (Revista Internacional de Educação Superior). Tradutora da RIFP (Revista Internacional de Formação de Professores) e membro do conselho editorial das Edições Hipótese. Juntamente com Edite Sudbrack, é autora do livro *Educação e Formação Continuada: Uma análise do Pacto Nacional do Ensino Médio - Percalços, Desafios e Possibilidades*, lançado em maio de 2016 pela editora CRV. Atualmente é professora no curso de Licenciatura em Pedagogia, em cursos de especialização *lato sensu* e colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade La Salle.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5871-3060>

E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda aprovação da versão final a ser publicada.