



ANA BEATRIZ GORGEN POPPE

**GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE LA SALLE NO RIO GRANDE DO
SUL: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19**

CANOAS, 2021

ANA BEATRIZ GORGEN POPPE

**GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE LA SALLE NO RIO GRANDE DO
SUL: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento

Co-orientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos

CANOAS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P831g Poppe, Ana Beatriz Gorgen.
Gestão escolar nas comunidades educativas de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul: desafios em tempos de pandemia COVID-19 [manuscrito] / Ana Beatriz Gorgen Poppe. – 2021.
119f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2021.
“Orientação: Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.
“Coorientação: Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos”.

1.Educação. 2. Gestão escolar. 3. Educação básica. 4. Província La Salle Brasil-Chile. 5. Rede La Salle. 6. COVID-19 I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Ramos, Roberto Carlos. III. Título.

CDU: 37.014.5

ANA BEATRIZ GORGEN POPPE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA



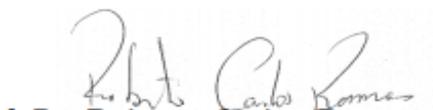
Prof. Dr. Clovis Trezz
Universidade La Salle



Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade Católica de Petrópolis/RJ



Profª. Drª. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle Canoas/RS, Coorientador



Profª. Drª. Dirleia Fanfa Sarmiento
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientadora e
Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 25 de novembro de 2021.

*Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
Mas lutamos para que o melhor fosse feito.
Não somos o que deveríamos ser,
Não somos o que iremos ser,
Mas, graças a Deus,
Não somos o que éramos.
Martin Luther King*

RESUMO

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, tem como problema de investigação: *quais os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, segundo o relato dos gestores destas escolas?* O estudo se insere na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. As unidades de análise são 14 Comunidades Educativas situadas no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. De acordo com o princípio da gestão democrática, integram a equipe de gestão escolar os profissionais que atuam na Direção e Vice-direção, na Supervisão Escolar, na Orientação Educacional e na Secretaria, cada qual com atribuições específicas. Neste estudo, elegemos como participantes os profissionais que atuam na direção e vice direção das Comunidades Educativas. O referencial teórico tem como eixo estruturante os pressupostos de Lück acerca da gestão escolar, estabelecendo um diálogo com outros autores que discutem a temática em estudo. A coleta de dados foi realizada por meio da análise documental e do questionário, disponibilizado *online*. Os dados foram analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin. Dentre os principais achados da pesquisa, destacam-se: a) a observação criteriosa dos dispositivos relativos à pandemia, pelos gestores, visando a garantia dos dias letivos e a qualidade educacional; b) o esforço dos gestores, em desenvolver estratégias que viabilizassem, rapidamente, a disponibilização de atividades escolares e a mediação docente; c) a resignificação pedagógica, tendo em vista a urgência a adaptação as demandas da adoção do ensino remoto; d) a importância das tecnologias digitais e das plataformas nos processos de ensino e aprendizagem; e) a necessidade de reestruturação do modelo de gestão administrativa e pedagógica; e f) a importância da formação continuada dos gestores em diferentes áreas da gestão.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação Básica. Rede La Salle Brasil-Chile. Pandemia COVID-19.

ABSTRACT

This is Case Study research and it aims to analyze the following issues: what are the impacts of the pandemic on the management of Educational Communities of Basic Education of La Salle Brazil-Chile Network, that lie in Rio Grande do Sul, according to these schools managers' reports? The study is inserted in the research line of Management, Education and Public Policies of La Salle University Post Graduation Program in Education. The units of analysis are fourteen educational communities situated in Rio Grande do Sul, Brazil. According to the Democratic Administration principle, the management staff is composed by all the professionals that work in the school administration such as the principals, the school supervisor, the guidance counselor and each one with their own attributions. This study focuses the principal's and the vice-principal's actions in the educational communities. The theoretical approach is based on Lück's assumptions concerning to school management, establishing a dialogue with other authors that also analyze the same issue. These data were collected through the document analysis and questionnaire on line. The data were analyzed according to the contents analysis technique by Bardin. Among the main findings of the research are: a) the solid look to all questions concerned to the pandemic by the managers, aiming to guarantee the school days and the quality of teaching; b) the managers' efforts to develop strategies that could enable the provision of educational activities and teacher mediation; c) pedagogical reframing in view of the urgent need to adapt to the necessity of adopting the remote learning; d) the importance of the digital technologies and platforms in teaching and learning processes; e) the need to restructure the administrative and pedagogical management model; and f) the importance of the continued training of managers in different areas of management.

Key Words: School Management, Primary Education, Rede La Salle Brasil-Chile, Pandemic COVID-19.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Com destaque em amarelo, a abrangência da Rede La Salle no Mundo. 36

Figura 2 - Abrangência, em destaque amarelo, da Província La Salle Brasil-Chile. .37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento de Dissertações e Teses sobre gestão na Rede La Salle.	46
Quadro 2 - Tempo de exercício da gestão na Comunidade Educativa	56
Quadro 3 - Curso de Graduação	57
Quadro 4 - Curso de Pós-graduação Lato Sensu	58
Quadro 5 - Eixos temáticos	81
Quadro 6 - Opção pela gestão.	81
Quadro 7 - Impactos da pandemia do COVID 19 na gestão escolar.....	85
Quadro 8 - Desafios encontrados no exercício da gestão escolar.	91
Quadro 9 - Temáticas formativas para o aprimoramento da gestão escolar.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comunidade Educativa que exerce a gestão em 2021.	55
Gráfico 2 - Sexo.	55
Gráfico 3 - Curso de Graduação	56
Gráfico 4 - Curso de Pós-Graduação <i>latu sensu</i>	57
Gráfico 5 - Curso de Mestrado	59
Gráfico 6 - Curso de Doutorado	59

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	Corona Virus Disease
DF	Distrito Federal
EST	Escola Superior de Teologia
FAPA	Faculdade Porto-Alegrense
FSC	<i>Fratres Scholarum Christianarum.</i>
GE	Guia das Escolas dos Irmãos das Escolas Cristãs
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEL	Missão Educativa Lassalista
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
RELAL	Região Latino-Americana Lassalista
RS	Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILASALLE	Universidade La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 GESTÃO ESCOLAR	17
2.1 Da administração à gestão escolar	18
2.2 A gestão escolar numa perspectiva democrática	19
2.2.1 <i>A equipe de gestão escolar e suas atribuições</i>	21
2.2.2 <i>As instâncias de participação escolar</i>	21
2.2.3 <i>Conselho Escolar</i>	22
2.2.4 <i>Agremiações estudantis</i>	22
2.2.5 <i>Liderança de turma</i>	23
2.3 Dimensões da gestão escolar: a articulação entre o administrativo e o pedagógico	23
2.3.1 <i>Gestão pedagógica</i>	23
2.3.2 <i>Gestão administrativa</i>	24
2.4 A formação do gestor escolar	24
3 O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS	28
3.1 A Gênese e a trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs	28
3.2 A expansão da Rede La Salle	33
3.2.1 <i>A Rede La Salle no mundo</i>	35
3.2.2 <i>A Rede La Salle no Brasil e no Rio Grande do Sul</i>	36
4 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
4.1 Caracterização do estudo	39
4.2 A relevância, o problema, os objetivos da investigação	41
4.2.1 <i>Relevância pessoal-profissional</i>	41
4.2.2 <i>Relevância acadêmico-científica</i>	45
4.2.3 <i>Relevância social</i>	47
4.2.4 <i>O problema e os objetivos da investigação</i>	48
4.3 Unidades de análise	49
4.4 Procedimentos para a autorização e participação no estudo	53
4.5 Participantes do estudo	53
4.6 Instrumentos de coleta de dados	60
4.6.1 <i>Análise documental</i>	61
4.6.2 <i>Questionário</i>	65
4.7 Análise dos dados	67

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	69
5.1 A gestão escolar nos documentos que orientam a educação brasileira em tempos de pandemia.....	69
5.1.1 Parecer CNE/CP nº 5/2020	69
5.1.2 Parecer CNE/CP nº 6/2020	70
5.1.3 Parecer CNE/CP nº 9/2020	71
5.1.4 Parecer CNE/CP nº 10/2020	71
5.1.5 Parecer CNE/CP nº 11/2020	72
5.1.6 Parecer CNE/CP nº 15/2020	72
5.1.7 Parecer CNE/CP nº 16/2020	74
5.1.8 Parecer CNE/CP nº 19/2020	75
5.1.9 Resolução CNE/CP nº 2/2020.....	76
5.2 A gestão escolar na Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile.....	77
5.3 Desafios da gestão escolar: o que relatam os gestores.....	80
5.3.1 Eixo temático 1 - Opção pela Gestão.....	81
5.3.2 Eixo temático 2 - Impactos da pandemia do COVID 19 na gestão escolar	85
5.3.3 Eixo temático 3 - Desafio na gestão escolar em tempos de pandemia do COVID-19	91
5.3.4 Eixo temático 4 - Temáticas formativas para o aprimoramento da ação gestora	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6.1 A relevância da pesquisa realizada	100
6.2 Percurso e principais resultados encontrados: revisitando o problema e os objetivos da investigação.....	101
6.3 Os limites da investigação	104
6.4 Perspectivas para trabalhos futuros	105
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO	114
APÊNDICE B – CARTA DE APROVAÇÃO DO PRESIDENTE DA REDE LA SALLE.....	115
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS GESTORES.....	116
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, tipo Estudo de Caso, tem como temática investigativa os impactos da gestão escolar em tempos de pandemia COVID-19, tendo como foco as Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no estado do Rio Grande do Sul.

Ao falar em Comunidades Educativas, temos presente o exposto na Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile, que diz: “são os espaços institucionais nos quais a Missão Educativa Lassalista é desempenhada. Na Província La Salle Brasil-Chile, há Comunidades Educativas de Educação Básica, Educação Superior, Assistência Social e Fundações” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 8, grifo do documento). Continua o documento:

Na missão educativa nos organizamos de acordo com os moldes de uma “Comunidade Educativa”, na qual as ações pedagógico-acadêmicas, administrativas e pastorais são realizadas a partir da dinâmica do diálogo, da subsidiariedade, da interdependência e da colaboração entre os diversos serviços e níveis organizacionais, com o efetivo envolvimento de todos os integrantes no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da vida institucional. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p.13, grifo do documento).

Cada Comunidade Educativa Lassalista tem o desafio de garantir a identidade institucional, caracterizada pelas escolas, pelos gestores e pelos educadores “comprometidos com os fundamentos, a espiritualidade, o projeto e a tradição de valores que se expressam na vida e na obra de La Salle e marcam a sua história e o seu legado pedagógico. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2013. p. 5).

A pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, tem causado impactos em todos os segmentos sociais. Na educação, conforme indica o Informe 1, da Fundação Carlos Chagas (2020, p.1), “No Brasil, 81,9% dos alunos da Educação Básica deixaram de frequentar as instituições de ensino. São cerca de 39 milhões de pessoas”.

Para viabilizar a continuidade das atividades letivas, o Ministério de Educação (MEC) promulgou dispositivos contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia (BRASIL, 2020abcdefghi). No âmbito da Educação Básica, amparados nos dispositivos relativos a este nível educacional, os

sistemas educativos, os gestores e a toda a comunidade educativa tiveram de desenvolver estratégias para se adequar às demandas emergentes.

O estudo se insere na linha de pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle e apresenta como problema de investigação: *quais os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, segundo o relato dos gestores destas escolas?*

Em decorrência de tal problema, o objetivo geral é: refletir criticamente sobre impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a) Averiguar, na legislação educacional vigente, as normativas pertinentes a ação educativa em tempos de pandemia.
- b) Analisar os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.
- c) Sugerir temáticas formativas que contribuam para o aprimoramento da ação gestora nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile.

As unidades de estudo são catorze Comunidades Educativas, situadas no estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o princípio da gestão democrática (Brasil, 1996), integram a equipe de gestão escolar os profissionais que atuam na direção e vice-direção, na supervisão escolar, na orientação educacional e na secretaria, cada qual com atribuições específicas.

Nesse estudo, elegemos como participantes os profissionais que atuam na direção ou vice direção das Comunidades Educativas, pois são eles os responsáveis últimos pelo gerenciamento da escola.

O referencial teórico tem como eixo estruturante os pressupostos de Lück (1981, 2006, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2016) acerca da gestão escolar, estabelecendo um diálogo com outros autores que discutem a temática em estudo. A coleta de dados será realizada por meio de análise documental e de questionário, disponibilizado online. Tais dados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo.

A relevância do estudo ora proposto tem como justificativas três dimensões: a pessoal-profissional, a acadêmico-científica e a social, que são explicitadas no capítulo atinente aos procedimentos metodológicos.

A coleta de dados será realizada por meio da análise documental e do questionário. Tais dados serão analisados com base na Técnica de Análise de Conteúdo.

Feitas tais considerações, a dissertação está organizada em seis capítulos, sendo que no primeiro introduzimos a temática investigativa.

No segundo, *Gestão Escolar*, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam o estudo.

No terceiro, *O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs*, contextualizamos os aspectos da biografia de João Batista de La Salle e a trajetória da Rede La Salle em âmbito mundial e no contexto brasileiro, com particular atenção ao Estado do Rio Grande do Sul.

No quarto, *Procedimentos Metodológicos*, caracterizamos o estudo, descrevendo tanto as justificativas, que conferem relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social à pesquisa, quanto o problema e os objetivos da investigação; apresentamos as unidades de análise e os sujeitos do estudo; explicitamos os instrumentos e a Técnica de Análise dos dados coletados, assim como os procedimentos adotados para a autorização do estudo e o cronograma estabelecido.

No quinto, *Análise e Interpretação dos Dados*, partilhamos as reflexões realizadas a partir da coleta de dados. Assim, na análise documental, descrevemos as orientações contidas nos dispositivos federais relativos à Pandemia COVID-19, os quais orientaram a organização, o planejamento e o desenvolvimento da ação educativa nas instituições de ensino das redes pública e privada. Expomos os principais fundamentos contemplados na Proposta Educativa da Rede La Salle, que articulados aos dispositivos emanados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), serviram de referência para a atuação dos gestores das Comunidades Educativas da Rede La Salle, em tempos de pandemia. Apresentamos os dados coletados por meio do questionário, os quais foram categorizados em quatro eixos temáticos.

No sexto, *Considerações Finais*, apresentamos as considerações finais, retomando o plano de investigação e o percurso traçado para sua efetivação, explicitando, de forma pontual: a) a relevância da pesquisa realizada para atender o

propósito do trabalho; b) os principais resultados encontrados, tomando por base o problema e os objetivos; c) os limites da investigação e as perspectivas para a continuidade do estudo.

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

2 GESTÃO ESCOLAR

Para Ogawa e Filipak (2013, p. 95), a situação de “constantes mudanças na sociedade, fruto de inúmeras inovações em âmbito científico e tecnológico, tem imposto às instituições sociais a necessidade de adaptar-se, de alterar seu modo de atuar, de rever a forma de se relacionar com seu público”. Entretanto, a escola moderna, empreendeu poucas mudanças ao longo do tempo, quando, verdadeiramente, deveria ser o espaço em que toda a comunidade escolar pudesse se envolver na construção de uma educação de qualidade, voltada para uma aprendizagem significativa e prazerosa.

Nesse sentido, a figura do gestor escolar é importante, pois ele é o responsável pela organização e pela administração das relações e do trabalho pedagógico. É, também, quem deve articular os processos formativos da escola em consonância com a realidade social, sendo necessário a este profissional, não apenas domínio técnico de procedimentos administrativos, mas também capacidade de diálogo com seus pares, além de clara percepção do contexto social e das inovações exigidas da escola.

Isso demonstra que o conceito de gestão escolar sofreu alterações a partir de muitas discussões realizadas ao longo da história da educação. Antes, era considerada um processo técnico e burocrático, que trazia a centralização na direção. Com alguns avanços, surgiu uma nova forma de pensar a educação e a administração, partindo do coletivo e abrindo, assim, caminhos para uma gestão mais participativa.

Nessa concepção, o gestor escolar exerce mais um papel de mediador no processo de transformação da escola, tendo em vista que a condução das suas funções compreende autonomia, participação e descentralização do poder administrativo para, assim, dar direito à voz para as diferentes representações e agremiações.

Ou seja, a gestão escolar, numa perspectiva democrática, é essencial para construir uma cultura participativa, que implica na superação de processos burocráticos e centralizados, tanto no âmbito da decisão como na vivência da gestão, emergindo discussões coletivas, as quais envolvem diferentes segmentos da escola, desde o pedagógico até o administrativo.

Dessa forma, o processo de gestão escolar deve ser entendido como viabilidade de interação, que, numa perspectiva democrática, tem por objetivo

organizar um processo participativo, por meio do qual as pessoas na escola discutem, planejam, resolvem problemas. Segundo Lück (2009, p. 69), “escola democrática é aquela em que seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade para todos”. Assim, construir uma gestão democrática é acreditar que todos juntos têm possibilidades de atender as expectativas da sociedade a respeito da atuação da escola.

2.1 Da administração à gestão escolar

A fim de compreender as concepções enraizadas na figura do gestor escolar, faz-se necessário retomar a compreensão do termo gestão escolar, pois, em muitos momentos, este era utilizado com o mesmo sentido de administração escolar, embora sejam termos que diferem a partir da prática e da construção política.

Para Ogawa e Filipak (2013, p. 96), “diferentemente da administração que supõe um administrador no comando, a gestão escolar elucida a participação como processo de construção das ações e dos procedimentos que envolvem o fazer pedagógico no âmbito escolar”, assim, parte do coletivo como premissa para constituição da identidade da instituição escolar e envolve todos os segmentos na discussão dos processos educativos. Nesse sentido, “a gestão escolar promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar” (LÜCK *et al.*, 2011, p. 16).

Deve-se entender, então, que a administração escolar visa o planejamento, a organização e a aplicação de recursos financeiros para o bom funcionamento da instituição, sendo sua principal função garantir o alinhamento dos diversos setores de cunho administrativo. A gestão escolar, por sua vez, deve estar voltada a incentivar as lideranças, motivar a equipe para dar ênfase à qualidade educativa.

Ainda para Ogawa e Filipak (2013, p. 97), na gestão escolar fomenta-se a importância de uma atuação diferenciada por parte do gestor. Por conseguinte, “requer não somente um profissional que saiba administrar recursos financeiros”, gerir ações administrativas, mas que tenha condições de liderar, de organizar, de mobilizar e de articular os profissionais da escola.

2.2 A gestão escolar numa perspectiva democrática

No Brasil, o processo de democratização da gestão escolar teve seu início na década de 1980. Nesse momento, o objetivo era superar os entraves burocráticos e centralizadores na administração das escolas, sobretudo nos níveis mais básicos de ensino e reorganizar a gestão, de modo a fortalecer a instituição escolar, dando-lhe maior autonomia e abrindo espaço para a participação da comunidade escolar de forma mais efetiva.

A reorganização administrativa passou a exigir do gestor escolar uma atuação mais participativa e representativa, pautada na discussão, no debate e no envolvimento com a comunidade. Dessa forma, almejava-se uma política educacional cujos princípios e procedimentos assegurassem uma educação essencialmente democrática e emancipadora.

A base legal da gestão democrática encontra-se na Constituição Federal de 1988, ela é apresentada como princípio constitucional no artigo 206 que enuncia: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Esse princípio é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no artigo 3º, inciso VIII. Na LDB, o Artigo 14 estabelece que: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão de ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, Art.14º).

Libâneo *et al* (2008, p. 289) profere que o professor/gestor para exercer sua profissão com mais qualidade deve:

[...] conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.), além de conseguir estabelecer relações entre essas duas instâncias.

Contudo, eleger o diretor da escola não é o bastante para que a gestão democrática se efetive, é imprescindível que toda a comunidade escolar (professores, coordenadores pedagógicos, pais, alunos) participe das decisões de forma crítica e

consciente, tencionando que o objetivo principal da instituição escolar deve ser oferecer um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Na perspectiva da gestão escolar democrática, a participação e o engajamento dos diversos atores que atuam na escola com o projeto educativo é condição essencial para a organização, a administração e a utilização racional dos recursos.

Medeiros e Luce (2006, p. 20) destacam que “frisa-se aqui a necessidade da participação de todos, pais e estudantes, não só da direção que é dada pelos funcionários públicos, evitando-se assim a supremacia dos interesses corporativos aos interesses educacionais coletivos [...]”.

Tal participação e engajamento podem se constituir num “instrumento indutor de consensos, de comunhão e convergência de objetivos e interesses, enfim, de garantia de um clima e de uma cultura propícios à concretização eficaz dos objetivos educacionais”. (TORRES; PALHARES, 2009, p. 94). Assim, a escola democrática, no entender de Lück (2009, p. 69-70):

[...] é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de uma educação de qualidade para todos. A democracia constitui-se em característica fundamental de sociedades e grupos centrados na prática dos direitos humanos por reconhecerem não apenas o direito de as pessoas usufruírem dos bens e dos serviços produzidos em seu contexto, mas também, e sobretudo, seu direito e seu dever de assumirem responsabilidade pela produção e melhoria desses bens e serviços. Com essa perspectiva, direitos e deveres são dois conceitos indissociáveis, de modo que, falando-se de um, remete-se ao outro necessariamente. E é nessa junção que se estabelece a verdadeira democracia, construída mediante participação qualificada pela cidadania e construção do bem comum.

Uma gestão democrática pode, a partir da comunhão e da convergência de objetivos e interesses, constituir a participação e o engajamento de toda a comunidade escolar. Assim, será possível a garantia de um clima incentivador e colaborativo para a concretização eficaz dos objetivos educacionais.

Desse modo, a gestão democrática pode ser entendida como um processo de tomada de decisão conjunta, possibilitando a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar.

2.2.1 A equipe de gestão escolar e suas atribuições

Ao abordar a questão da organização e da gestão escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293) aludem que elas

[...]referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional de meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização desses recursos, que assegure a melhor realização desses fins. Por coordenação e acompanhamento, compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem, são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar, dirigir e avaliar. A condução dessas funções, mediante várias ações e procedimentos, é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação um sistema organizacional.

Dessa forma, a gestão escolar objetiva “promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas” visando “garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos”. (LÜCK, 2009, p. 25). Nessa perspectiva:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e o ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. (LUCK, 2009, p. 22).

Portanto, a democratização da gestão escolar provoca a superação dos processos centralizados de decisão e na vivência da gestão colegiada, onde a tomada de decisões brote das discussões coletivas, compreendendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico vivo e dinâmico.

2.2.2 As instâncias de participação escolar

Segundo Luck (1981), a escola se constitui num conjunto de funções, as quais estão de certa forma inter-relacionadas, pois a forma como são conduzidas as ações de uma área afeta, de alguma forma, os procedimentos e as ações de outra área.

A escola deve ser olhada sob o ponto de vista de uma concepção sistêmica, na qual as pessoas que nela atuam interajam e se comuniquem, visando a função educativa.

Nesse sentido, Lück (2006, p. 48) destaca que a “qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las”. Isso significa que a criação de mecanismos de participação na gestão escolar é necessária para a efetivação da democracia participativa.

2.2.3 Conselho Escolar

O Conselho Escolar tem por objetivo uma gestão democrática que assegure uma educação de qualidade.

Segundo Lück, (2006) o Conselho Escolar focalizaria responsabilidades de influência sobre o cotidiano da escola e todas as suas dimensões, visto que é uma esfera importante na escola e é formado pela representação de todos os segmentos que compõem a Comunidade Escolar: pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola.

De acordo com Freitas (2015) o Conselho Escolar é um instrumento importante na construção da gestão democrática na escola, pois ele pode contribuir para o processo de tomada de decisão.

2.2.4 Agremiações estudantis

O Grêmio Estudantil representa os interesses do corpo discente da escola junto à direção escolar. Seu maior objetivo é unir e movimentar os estudantes para a discussão de seus direitos e deveres a partir do debate sobre assuntos diversos que envolvem escola, comunidade e sociedade. De tal modo, entendemos que toda representação estudantil, por ser um apoio à direção numa gestão colegiada, deve ser estimulada, principalmente num processo de gestão democrática, pelos gestores.

2.2.5 Liderança de turma

Lück, em entrevista à Revista Nova Escola, em 2009, salienta que a liderança é inerente à dinâmica que envolve o ensino e a aprendizagem. Segundo a autora, os jovens sempre se mostram colaboradores extraordinários nas escolas em que lhes é dada essa oportunidade, podendo assumir papéis importantes inclusive na gestão.

O papel do líder de turma é de promover com seus colegas, professores e coordenadores a discussão de assuntos comuns ou do cotidiano da turma.

2.3 Dimensões da gestão escolar: a articulação entre o administrativo e o pedagógico

Uma gestão escolar requer um olhar amplo e sistêmico por parte das lideranças que nela atuam. Para tanto, se torna imprescindível a articulação entre o administrativo e o pedagógico, visando uma gestão educacional integradora, em que as ações sejam claras e efetivas.

Nesse sentido, Lück, (2009, p. 97) destaca a importância da gestão e da liderança:

O exercício da gestão pressupõe liderança, pois que não se pode fazer gestão sem exercer a liderança. Conforme indicado por Lück, (2007), a gestão surge em superação à administração, a partir do reconhecimento da dinâmica humana nas organizações sociais e da superação do enfoque mecanicista.

Assim, assume-se uma mudança de concepção, pois a gestão preconiza uma nova ótica de organização escolar na qual o trabalho dos gestores escolares deve estar entrelaçado, visando a qualidade do processo educativo.

2.3.1 Gestão pedagógica

Segundo Lück (2009), a gestão pedagógica é, entre todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está envolvida diretamente com o foco da escola que é a aprendizagem. Dessa forma, o gestor pedagógico deve atuar priorizando e otimizando o processo educativo, dado que essas ações aumentam a qualidade do currículo. Lück (2009, p. 97) destaca:

Em sentido comum, destaca-se que todas as ações têm um caráter pedagógico, isso é, a capacidade de levar as pessoas a aprenderem, a desenvolverem compreensões, hábitos e atitudes. E isso ocorre em qualquer espaço e circunstância, mesmo tendo um caráter de espontaneidade.

Assim, o gestor pedagógico é o responsável pelo planejamento pedagógico da escola e pelo acompanhamento das ações e das práticas educacionais.

2.3.2 Gestão administrativa

Segundo Paro (2004), para que exista uma administração democrática escolar, se faz necessário renunciar ao conceito clássico de administração de empresas e, de maneira consciente e articulada com os objetivos da escola, garantir a efetiva participação dos envolvidos.

Para isso, é importante compreender que a gestão administrativa está à frente da organização escolar. O gestor que nela atua deve zelar pelos bens da escola, cuidar dos recursos financeiros, físicos e materiais, atendendo as necessidades administrativas, visando o apoio à promoção de um ensino de qualidade.

Assim, a gestão administrativa, por meio da organização do ambiente escolar e dos investimentos que realiza na instituição, pode favorecer uma melhor aprendizagem.

2.4 A formação do gestor escolar

O processo de formação específica de gestores é bastante recente na história da educação brasileira. Por muitos anos, a formação inicial do diretor escolar esteve contemplada no curso de Pedagogia, no entanto, para assumir o cargo em uma escola, ter concluído o curso com a habilitação de especialista em administração escolar não era condição essencial.

A LDB nº 5.692/71 viria para definitivamente instituir o cargo de diretor escolar. Alicerçado neste marco, edifica-se a imagem de um profissional responsável por conduzir os espaços e a equipe escolar. Do mesmo modo, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pelas discussões em torno da redemocratização. Nesse período ganha vazão o termo gestão escolar, imbuído de um cunho eminentemente político.

Em 2006, a Resolução CNE-CP nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia/licenciatura e estabeleceu no artigo 4º que, além da função de docência, o egresso do curso participaria da organização e da gestão de sistemas e de instituições de ensino. Entretanto, em geral, evidencia-se a falta de referenciais formativos que orientem os gestores quanto a realização de seu trabalho nos mais diversos aspectos.

Isso gera um problema, pois qualificar o gestor escolar supõe não somente instrumentalizá-lo com relação aos aspectos técnico-administrativos e pedagógicos da gestão escolar, mas se entrelaça a um projeto maior de fomentar a ampliação e a compreensão dos processos que objetivam uma educação de qualidade.

Libâneo (2004) afirma que o diretor é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto cabe a ele estimular a comunidade educativa a perceber a instituição escolar como um ambiente educativo, requerendo um novo olhar sobre as relações no interior da escola e dos processos educativos.

Assim, um aspecto fundamental para uma ação gestora qualificada é a formação dos gestores, pois nem sempre quem assume tal função é alguém que possui formação específica nessa área. E, nesse sentido, é importante observar que a gestão pressupõe um conjunto de conhecimentos e procedimentos que viabilizem a visão integrada dos processos administrativos e pedagógicos, por isso Lück (2000, p. 25) destaca a importância da formação continuada:

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Na perspectiva de compreender as concepções enraizadas na figura do gestor escolar, faz-se necessário retomar a compreensão do termo gestão escolar, que, embora em muitos momentos seja utilizado com o mesmo sentido de administração escolar, diverge do termo administração escolar na prática e na construção política.

Diferentemente da administração, que supõe um administrador no comando, a gestão escolar elucida a participação como processo de construção das ações e dos procedimentos que envolvem o fazer pedagógico no âmbito escolar. A gestão escolar,

no entanto, parte do coletivo como premissa para constituição da identidade da instituição escolar e envolve todos os segmentos na discussão dos processos educativos, “promove a redistribuição das responsabilidades que objetivam intensificar a legitimidade do sistema escolar” (LUCK, et al. 2011, p. 16). Nesse sentido, a gestão escolar traz de forma implícita a importância democrática.

Entretanto, em geral, como consequência do tardio processo de formação específica de gestores na educação brasileira, constata-se a falta de referenciais formativos que orientem os gestores quanto à realização de seu trabalho nos mais diversos aspectos. Nesse contexto, emerge a necessidade de profissionalização do gestor de escola para uma gestão mais qualificada e focada na qualidade do ensino, tendo em vista que os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo (LÜCK, 2000).

Sendo assim, para efetivar a gestão democrática, defende-se a formação do gestor como condição prévia ao desempenho da função. A esse respeito, Lück (2000, p. 29) afirma que

Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola/comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes.

Além da formação, é fundamental que o gestor escolar tenha clareza do seu papel na promoção de uma cultura democrática no ambiente escolar, considerando o princípio da gestão democrática e de um gestor que traz em sua essência uma forma diferente de administrar, envolvendo a coletividade, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Esses novos saberes necessários aos gestores envolvem dimensões não apenas pedagógicas, técnicas, ou relacionadas aos conhecimentos dos aspectos legais e administrativos, mas requer a capacidade de liderança. Assim, a competência técnica abre espaço para a cooperação e a participação.

No próximo capítulo contextualizamos a Rede La Salle a qual pertencem as unidades do estudo desta pesquisa.

3 O INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS

Neste capítulo contextualiza-se a gênese e a trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que foi iniciado por João Batista de La Salle, situando a Rede La Salle em nível mundial e no âmbito do Brasil e do Rio Grande do Sul.

3.1 A Gênese e a trajetória do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs foi fundado em 1680, na cidade de Reims, França, pelo sacerdote católico João Batista de La Salle (1651–1719), filho de família ilustre em Reims, foi beneficiado pela educação aristocrática. A família fazia parte da alta nobreza da sociedade francesa e o pai de João Batista de La Salle era conselheiro da cidade de Reims. João Batista de La Salle é o mais velho dos sete filhos, sendo cinco rapazes e duas meninas (MAILLEFER, 1991).

Na condição de cônego, sentiu-se sensibilizado pela realidade de abandono e de ignorância na qual sobreviviam os filhos de artesãos e pobres na cidade de Reims, no século XVII. Com esse sentimento de solidariedade, buscou meios para fazer com que tais crianças e adolescentes tivessem acesso à educação humana e cristã de qualidade (RAMOS, 2019).

De acordo com Silva (2016, p. 12),

Desde 1680, quando foi fundado o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, os Irmãos repetidamente renovam a declaração de seu objetivo institucional: proporcionar educação humana e cristã aos jovens, especialmente aos pobres. Desde as origens, portanto, o Instituto se autocompreende como suscitado por Deus para a evangelização e o serviço educativo dos pobres. No passado e, ainda hoje, o Instituto tem se preocupado com o que denomina serviço educativo a pobres. Essa preocupação com a educação dos mais pobres é assumida como atividade aberta e necessária a ser executada em parceria com os próprios Irmãos do Instituto e com outras instâncias ou instituições.

Desde a fundação das escolas, em 1680, na França, São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos assumiram como a principal atividade apostólica do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs o serviço aos pobres por meio de escolas gratuitas, oferecendo-lhes educação cristã. A explicação mais sensível para essa opção é que utilizavam essas palavras para com todas as crianças e todos os jovens

que buscavam a escola e eram classificados como pobres, ou seja, pertencentes à classe de artesãos. (RAMOS, 2019).

Tendo fé de que era conduzido por Deus, mesmo não sendo sua intenção inicial ocupar-se de escolas gratuitas a crianças e jovens pobres, João Batista de La Salle juntou-se aos primeiros professores e iniciou a primeira escola em Reims, na França, em 1680, dando início ao que viria a ser o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (LA SALLE, v.I. 2012).

Esse processo de institucionalização da congregação religiosa e das escolas era acompanhado de algumas decisões importantes para aquela época, pois para La Salle era necessário ter uma identidade própria para aquele grupo de educadores, congregados em comunidade; essa identidade era oferecer educação escolar a crianças pobres. (POUTET; PUNGIER, 2001, p.33).

Nas escolas, desde as origens, a principal atividade apostólica do Instituto tem mostrado atenção especial os alunos mais pobres. Essa opção está bem clara na primeira fórmula (BASSET, 1994, p. 150) de consagração dos Irmãos das Escolas Cristãs, que expressa claramente o desejo em “ter escolas gratuitamente”. De igual modo, o primeiro capítulo da Regra de 1705, atribuída pelos biógrafos a João Batista de La Salle, descreve que o fim do Instituto dos Irmãos das Escolas é “dar educação cristã às crianças” (BASSET, 1994, p. 150). Porém, “na reformulação da Regra de 1725, no segundo capítulo geral, foi adicionada a palavra pobres” (BASSET, 1994, p. 150).

A Regra é o livro onde estão definidas as normas de convivência de vida dos Irmãos e estão descritos os princípios e os valores institucionais de vida e missão da congregação.

Segundo Ramos (2019), ao relatar a história e a motivação da fundação do Instituto dos Irmãos, está claro que a principal inspiração de Deus na visão de La Salle era buscar, por meio de escolas gratuitas, romper os círculos viciosos da pobreza, do abandono e da ignorância que assolavam a sociedade naquele tempo histórico. Uma das consequências dessa situação eram as crianças, particularmente os filhos de artesãos e dos pobres, que não podiam viver bem e, portanto, na visão da Igreja Católica daquele período, estavam à margem da salvação. Assim, ao estabelecer as Escolas Cristãs,

La Salle no quería excluir de ellas a las familias de ninguna de las categorías de pobres que otros podrían idear, ni tampoco a los hijos de los que podrían clasificarse entre los “ricos” o “pudientes”. [...] La Salle tenía el peligro de hacerse juez de la pobreza y de los bienes. ¿Habría podido aventurarse y tomar esa decisión? Era algo que él creía que no tenía derecho a hacer y que no podría hacer justamente. (BASSET, 1994, p. 151, grifo do autor).

Podemos observar a importância da gratuidade para La Salle e os primeiros Irmãos, pois permitia manter escolas abertas a todas as crianças e dessa forma tornar realidade o objetivo expresso pelo seu Instituto, como se afirma nas Regras Comuns:

O fim deste Instituto é dar educação cristã aos meninos; com este objetivo é que se encarrega das escolas, para que, estando os meninos, da manhã à tarde, sob a direção dos mestres, possam estes ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os nos mistérios da nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e assim dar-lhes a educação que lhes convém. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

A intenção de La Salle, em sua ação, era firmemente apoiar a educação das crianças menos favorecidas, sendo que, no entender de Poutet e Pungier (2001, p. 129),

Sua rejeição absoluta de continuar, como era o costume, as escolas-gueto reservadas para os pobres, inova de forma radical, fazendo com que as crianças mais abandonadas se beneficiassem do tratamento igual ao das crianças mais favorecidas que buscavam aproveitar o valor educativo exemplar de suas escolas.

Nesses termos, “João Batista de La Salle, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, apontava a seus Irmãos a finalidade do seu Instituto, recém-criado: a educação humana e cristã dos meninos, especialmente dos mais pobres.” (NAVARRO, 2005, p. 2). Aos Irmãos incumbiu a seguinte missão educativa:

Estais obrigados a instruir as crianças pobres. Por conseguinte, deveis ter-lhes especial carinho e procurar o bem espiritual quanto vos for possível, considerando-as como membros de Jesus Cristo e como seus amigos prediletos. A fé que vos anima deve induzir-vos a honrar Jesus Cristo na pessoa dos pobres e a preferi-los aos mais ricos da terra, pois são imagens vivas de Jesus Cristo, nosso divino Mestre. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 191).

É nesse mesmo sentido que devemos interpretar o objetivo da insistência de La Salle sobre a gratuidade: facilitar que os pobres pudessem fazer-se presentes nas escolas. “Os Irmãos, em todos os lugares, darão aula gratuitamente, e isto é essencial a seu Instituto”. (NAVARRO, 2005, p. 7).

Corbellini (2006, p. 21-22) reforça a finalidade da missão Lassalista:

A Sociedade das Escolas Cristãs, cuja finalidade específica era (continua sendo) a de manter “juntos e por associação” escolas gratuitas, e de proporcionar educação cristã aos pobres, é resultado de uma criação coletiva concretizada a partir do envolvimento de pessoas com origens e práticas diferentes, representada pela pessoa de João Batista de La Salle e dos primeiros mestres-escolas e Irmãos, devendo ser destacada a contribuição destes pela forma como participaram dos principais eventos e pelas resistências oferecidas, indicadores que ajudaram no processo de construção da identidade da Sociedade. (grifo do autor).

O “juntos e por associação”, sem infringir a gratuidade, a seus olhos era perverter e aviltar a natureza profunda do Instituto, desviar a intencionalidade fundacional e mesmo provocar o desaparecimento do Instituto. Essa maneira de julgar perdurou durante mais de três séculos (LAURAIRE, 2004).

La Salle foi um homem do seu tempo, porque conseguiu conectar a aprendizagem dos alunos às suas vivências cotidianas, ao seu contexto social, político e econômico de modo a promover o aluno à condição de eterno aprendiz das coisas formais e informais (PAZ, 2016). Na realidade de La Salle:

O ensino era pago. Toda escola tinha obrigação de receber certo número restrito de alunos gratuitos. Estes deveriam apresentar humilhante certificado de indigência, requisito que afastava não poucos deste tipo de escolas, preferindo as de caridade ou optando por ficar na ignorância. Para as classes mais bem situadas economicamente, havia as escolas de gramática. Preparavam ao ingresso nos colégios e na universidade (JUSTO, 2003, p. 211).

Não conformado com a realidade, e tendo um ideário de educação, La Salle escreveu O Guia das Escolas Cristãs-GE, (LA SALLE, v.I. 2012), é nesse texto que La Salle mais se aproxima do que se chama projeto educativo:

O Guia das Escolas Cristãs é certamente o texto lassaliano que mais se aproxima do que atualmente se entende por projeto educativo. Essa obra contempla aspectos como a organização e o funcionamento da vida escolar, as matérias a ensinar e a forma e os instrumentos para fazê-lo, as tarefas que cabem ao mestre e aos alunos e as exigências feitas a uns e outros, as modalidades de motivação do aluno ao trabalho educativo. (HENGEMÜLE, 2011, p. 9).

Hengemüle (2011, p. 27) afirma que, “do ponto de vista pedagógico, de longe o texto mais importante de La Salle é o Guia das Escolas Cristãs.” Essa obra foi escrita

por La Salle após muitos debates com os demais irmãos e busca contemplar a escola em todos os seus processos educacionais e de gestão.

Este Guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias com os Irmãos mais antigos do Instituto e mais aptos para dar bem aula [...]. Nele, não foi introduzido nada sem ter sido bem concertado [...] e sem ter sopesado bem as vantagens e inconvenientes, e previsto, tanto quanto possível, os bons ou maus efeitos. (LA SALLE, 2012, v.I. p.11).

Percebemos, dessa forma que, La Salle fundou um Instituto pautado pelas decisões democráticas, posto que, pela consulta aos irmãos, permitiu a todos, em especial aos que tinham maior experiência pedagógica, a possibilidade de opinar sobre o documento, tornando-o assim parte da vida dos irmãos. Essa característica de participação se perpetua até hoje no Instituto, representado nas mais diversas instâncias, nas assembleias, nos fóruns, nas reuniões e nos conselhos que são formados para refletir, encaminhar e decidir sobre a obra educativa Lassalista (RAMOS, 2019).

La Salle, diante da realidade em que se encontravam as escolas do século XVII, totalmente voltadas à classe alta, observou nas vastas lacunas na parte pedagógica e disciplinar uma grande oportunidade para inovar. Diante das dificuldades que vinha tendo, procurou oferecer uma educação mista para pobres e ricos e, desse modo, quebrou a lógica social do seu tempo. Sofreu significativa pressão dos mestres calígrafos para fechar suas Escolas, mas resistiu a todas as intempéries junto com os demais Irmãos (LA SALLE, v.I. 2012).

Com as Escolas abertas, La Salle passou a se preocupar com a formação dos professores. Outra vez La Salle inovou ao criar uma Escola para formação de professores, hoje chamado Magistério (LA SALLE, v.I. 2012).

Quereis que vossos alunos pratiquem o bem? Praticai-o vós. Convencê-los-eis muito melhor pelo exemplo de vosso comportamento correto e modesto, do que com muitas palavras. Quereis que observem o silêncio? Observai-o vós mesmos. Só na medida em que vós fordes modestos e recolhidos, conseguireis que vossos alunos também o sejam. (LA SALLE, 2012, v.I, p. 90).

Nesse contexto, La Salle procurou organizar suas Escolas e, juntamente com os Irmãos, começou a elaborar o Guia das Escolas Cristãs - GE que, de maneira pedagógica, contribuiu para o dia a dia dos educandários.

Este Guia divide-se em três partes. Na primeira, são tratadas as atividades da escola e o que se faz nela desde a entrada até a saída. A segunda expõe os meios necessários e úteis dos quais os mestres devem servir-se para estabelecer e manter a ordem nela. A terceira trata, primeiro, dos deveres do inspetor das Escolas; segundo, do cuidado e empenho que deve ter o formador dos novos mestres; terceiro, das qualidades que os mestres deverão possuir ou adquirir, da conduta que devem ter para desempenharem bem as obrigações escolares; quarto, dos deveres dos alunos (LA SALLE, 2012 v.I. p.20).

De acordo com Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, v.I. 2012 p.26), La Salle foi o seu organizador e sistematizador, os Irmãos contribuíram com suas experiências como professores e diretores. É um documento que foi construído ao longo dos anos e tornou-se um instrumento de estudo dos Irmãos em processo formativo. Nesse sentido, “O Guia foi sistematizado após vinte e cinco anos de fundação da primeira Escola Lassalista e, para a época, um quarto de século representava quase a expectativa de vida da população.” Hoje, ainda é um Marco Referencial em todas as obras da Rede La Salle.

3.2 A expansão da Rede La Salle

Após conhecer a síntese da vida de João Batista de La Salle e a história após a sua morte em 1719, é preciso pensar sobre a segunda metade do século XIX, período que marcou a expansão dos Irmãos das Escolas Cristãs pelo mundo, chegando ao Brasil. Até então essa presença estava fortemente enraizada na Europa, em especial na França.

Na França daquela época, já havia se instalado uma verdadeira perseguição às congregações religiosas docentes, o que afetou diretamente os Irmãos Lassalistas e suas escolas. O governo francês fazia valer cada vez mais o princípio republicano de separação entre Estado e Igreja, uma das características da Revolução Francesa (1789-1799) e, para isso, se precisasse, recorreria novamente à força (NERY, 2007).

Segundo Bortoluzzi (2006), após a Revolução Francesa, o número de Irmãos passou a crescer por conta do retorno de antigos irmãos e do recrutamento de novos, formados em vários noviciados no país e fora dele (Itália, Bélgica). Com relação às obras escolares, os Irmãos reassumiram escolas onde trabalhavam antes da Revolução e fizeram-se responsáveis por novas obras. A expansão na França e para fora dela (Córsega, Itália, Bélgica, Ilha da Reunião, Guiana Francesa) era inevitável. Na restauração da monarquia, abriram-se novas alternativas além da escola

elementar: escolas de magistério, casas de correção, escolas para aprendizes, internatos.

No Instituto como um todo, após a fase anterior, mais voltada para o passado, os anos de 1830 a 1850 foram caracterizados por diferentes formas de evolução e progresso. Isso pela presença, no governo geral, de Irmãos da pós-revolução e por assembleias de representantes de Irmãos que tomavam em consideração novas exigências, especialmente no domínio do ensino (NERY, 2007).

Esse progresso se expressou primeiramente em aumento numérico. Assim, as casas - residências dos Irmãos, em 1828, eram 228; em 1838, 322; em 1848, 540; e em 1850, 604. Os alunos, em 1828, eram 75.000; em 1838, 141.000; em 1848, 220.000; e em 1850, 249.000. Esse progresso se traduziu, ainda, em crescente expansão geográfica, ocorrida sobretudo no início do governo do Irmão Felipe (1838), quando se afirmou o caráter supranacional do Instituto, com a abertura de obras no Canadá, na Suíça, nos Estados Unidos, na Turquia, no Egito e na Alemanha. (BORTOLUZZI, 2006, p. 50).

Para Bortoluzzi (2006), de 1850 a 1875, o Instituto viveu uma espécie de época de ouro, com desenvolvimento ainda maior que o verificado na etapa anterior.

Numericamente, os Irmãos passaram de 4.621 a 10.664; e as comunidades, de 604, a 1.213. Cresceu também o número de obras criadas ou assumidas e de alunos atendidos. Geograficamente, foi ao longo desses anos que a obra lassalista se estabeleceu, temporária ou permanentemente, na Inglaterra, Malásia, Índia, Austrália, Birmânia, Ceilão, Indochina, Grécia, Romênia, Ilha Maurício, Ilhas Seychelles, Madagascar, Argélia e Tunísia. Esta instalação no sudeste asiático, nas ilhas do sudeste da África e na África Francesa do Norte deu-se no contexto da expansão colonial europeia e do movimento missionário daquele tempo. Ao mesmo tempo, em 1863, o Instituto chegou à América Latina, através da abertura de obra no Equador. (BORTOLUZZI, 2006, p. 52).

Conforme o autor supracitado, a expansão lassalista pelo mundo ocorreu a partir das seguintes motivações:

Na França, os inimigos do ensino católico primeiro opõem-se, como já visto, à gratuidade. Depois tentam, sem sucesso, impedir que os legados destinados às escolas "livres" cheguem a seus destinatários. Em 1886, decretam o ensino público neutro, isto é, laico. Em 1889, suprimem a isenção do serviço militar dos Irmãos. Em 1895, taxam fortemente as congregações religiosas. Em 1901, proibem as congregações docentes não autorizadas a continuar ensinando. E, em 1904, proibem todo ensino congregacional. Os Irmãos eram 10.000. Espalharam-se pelo mundo. Destruído em seu berço, o Instituto se fez mais universal do que nunca. (BORTOLUZZI, 2006, p. 56, grifo do autor).

É nesse longo e perturbado período, na França de 1842 a 1907, que aconteceram tratativas para a implantação dos Irmãos Lassalistas no Brasil, segundo Nery (2007, p. 93).

Os registros históricos, conservados na Casa Generalícia do Instituto, em Roma, Itália, revelaram que esta correspondência teve início nos idos de 1842. Naquela época, num espaço de uns 10 anos, o Instituto havia acolhido pedidos do Canadá, em 1837, e dos Estados Unidos, em 1845.

Nesse período, “há todo um contexto conflitivo nas relações entre o governo francês e a Igreja, complexidade que vai proporcionar o envio de Irmãos ao Brasil” (NERY, 2007, p. 81).

3.2.1 A Rede La Salle no mundo

A Rede La Salle, em nível mundial, tem sua sede geral em Roma (Itália) e, de acordo com as estatísticas do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (2020), está presente em 80 países nos 5 continentes. Pretende oferecer educação de excelência no ensino e formação integral a 1.039.257 estudantes, apoiados por 103.542 educadores e 3.238 Irmãos em 593 comunidades de Irmãos e atende a aproximadamente 1.137 instituições de educação.

Na América Latina e no Caribe, os lassalistas formam a Região Latino Americana Lassalista (RELAL). A instituição está presente na América desde 1873 e é formada pelos seguintes países: México, Guatemala, Costa Rica, Honduras, República Dominicana, Jamaica, Guiana Francesa, Haiti, Porto Rico, Cuba, Nicarágua, Panamá, Venezuela, Equador, Colômbia, Peru, Brasil, Chile, Bolívia, Paraguai e Argentina (INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS, 2015).

A RELAL tem a missão de facilitar a apropriação do carisma lassalista na Região e promover a comunicação entre as Províncias com o centro do Instituto e as demais regiões lassalistas espalhadas pelo mundo.

Figura 1 - Com destaque em amarelo, a abrangência da Rede La Salle no Mundo



Fonte: Setor de comunicação e marketing da Província La Salle Brasil – Chile (2021).

De acordo com Menegat (2016, p. 67), a presença lassalista na América Latina e no Caribe deve-se ao

Forte impulso do Governo Geral do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs no sentido de expansão da presença lassalista iniciada no século passado. Favoreceu esta expansão o número significativo de Irmãos presentes na Europa, particularmente na França, Espanha, Bélgica, Holanda e Alemanha. Outro aspecto que favoreceu a presença da Rede La Salle na América Latina e no Caribe foram as “leis de secularização” aplicadas particularmente na França e na Espanha. Na França, estas leis de secularização tiveram atuação particularmente no início do século passado e fizeram com que as escolas lassalistas fossem fechadas e obrigassem os Irmãos das Escolas Cristãs a buscarem outros países para atuar. Isso fez com que os Irmãos franceses migrassem para a América Latina, inclusive para o Brasil. (MENEGAT, 2016, p. 67).

Contudo, a partir de suas estruturas de animação e participação, os irmãos lassalistas têm desenvolvido elementos fundamentais orientados pelo Capítulo Geral.

3.2.2 A Rede La Salle no Brasil e no Rio Grande do Sul

A decisão histórica de enviar Irmãos Lassalistas ao Brasil deu-se a partir do diálogo, no período de 1904 a 1907, entre o Irmão Superior Geral Gabriel Marie e autoridades religiosas do Rio Grande do Sul. Em 3 de setembro de 1906, o Instituto

decidiu pelo envio de Irmãos ao Brasil, chegando a Porto Alegre/RS no dia 19 de março de 1907, quando foi iniciada oficialmente a obra lassalista em terras brasileiras (NERY, 2007).

A partir de 2012, houve a unificação na administração das obras lassalistas do Brasil, do Chile e de Moçambique, passando a ser uma única unidade administrativa e canônica, atualmente com sede em Porto Alegre/RS. Essa unidade administrativa é chamada de Província La Salle Brasil-Chile, com diversas instituições civis e jurídicas sob sua organização e operacionalização administrativa (MENEGAT, 2016).

A figura 2 apresenta a presença lassalistas em diversos estados brasileiros.

Figura 2 – Abrangência, em destaque amarelo, da Província La Salle Brasil



Fonte: Setor de Comunicação e Marketing da Província La Salle Brasil-Chile (2021).

Como Missão Institucional, a Rede La Salle propõe-se a "formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência" (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 7) e tem como Visão "consolidar-nos em uma Rede de Educação cristã reconhecida por sua excelência" (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 7).

Neste momento, atuam nas comunidades educativas da Rede La Salle no Brasil mais de 145 Irmãos Lassalistas e 5 mil educadores, atendendo a mais de 45 mil estudantes em 65 instituições em todos os níveis de ensino, em 9 estados e no Distrito Federal (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2021).

Feitas tais considerações, no próximo capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

4 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo caracterizamos o estudo, descrevemos as justificativas que conferem relevância pessoal-profissional; acadêmico-científica e social à pesquisa. Além disso, apresentamos o problema e os objetivos da investigação; as unidades de análise e os sujeitos do estudo; explicitam-se os instrumentos e a Técnica de Análise dos dados coletados, assim como os procedimentos adotados para a autorização do estudo e o consentimento dos sujeitos relativos à sua participação. Também apresentamos o cronograma estabelecido.

4.1 Caracterização do estudo

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, tem como temática os desafios da gestão escolar em tempos de pandemia, tendo como foco as Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no estado do Rio Grande do Sul.

O Estudo de Caso como estratégia de investigação é abordado por autores como Goldenberg (2004), Gil (2008), Yin (2001) e Stake (1995), dentre outros. Para esses autores, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato, como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. Goldenberg (2004, p. 33) explica que

O termo estudo de caso vem de uma tradição de pesquisa médica e psicológica, que se refere a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença dada. Esse método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.

E continua afirmando:

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-la em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso

possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

Para Yin (2001), o Estudo de Caso, como uma ferramenta de investigação científica, é apenas uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em Ciências Sociais, sendo que sua necessidade surge do estudo de fenômenos sociais complexos. Desse modo, para esse autor, os Estudos de Caso devem ser utilizados quando se lida com condições contextuais, confiando que estas podem ser pertinentes na investigação. O Estudo de Caso pode incluir estudos de uma única situação ou de múltiplas, sendo que sua principal vantagem está na aplicabilidade a situações humanas e a contextos contemporâneos de vida real. Portanto “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” (YIN, 2001, p. 32).

De acordo com Gil (2008, p. 56-57),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. [...] O estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O autor refere que é fundamental fazer distinção entre “estudo de caso” como uma estratégia de ensino e como uma abordagem metodológica de pesquisa. Ao utilizar o estudo de caso como estratégia de ensino, se

[...] propõe aos estudantes a análise e discussão de casos reais e se tem propósitos eminentemente didáticos. O que ela visa é proporcionar o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e julgamento dos estudantes. Sua eficácia é reconhecida, principalmente em cursos de Administração, já que possibilita uma aproximação da sala de aula com a realidade das organizações. (GIL, 2008, p. 3).

Stake (1995) caracteriza os Estudos de Caso em três tipos, tendo por base a sua finalidade:

- a) Intrínseco: busca-se melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular.

- b) Instrumental: busca-se melhor compreensão de um caso, tendo como pressuposto que esse estudo poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.
- c) Coletivo: estuda-se conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos.

Tendo presente a caracterização apresentada por Stake (1995), esta investigação configura-se num Estudo de Caso Instrumental, pois busca compreender e aprofundar o perfil do gestor e as demandas formativas dos gestores das comunidades educativas da Rede La Salle no Rio Grande do Sul.

4.2 A relevância, o problema, os objetivos da investigação

O Estudo de Caso deve ser significativo. Um trabalho é exemplar quando o(s) caso(s) escolhido(s) é(são) significativo(s) e de interesse do público geral (YIN, 2011). Nesse sentido, na sequência evidencia-se a relevância do estudo, considerando três dimensões: a relevância pessoal-profissional, a relevância científico-acadêmica e a relevância social.

4.2.1 Relevância pessoal-profissional

A relevância da temática investigativa está relacionada à minha trajetória de vida como educadora, compreendendo-a como decorrente da articulação entre as dimensões pessoal e profissional, pois, conforme expõe Nóvoa (2000, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Assim como Nóvoa (2000), Isaia (2000) também defende a visão unitária do gestor, que é “entretido pela trajetória pessoal e profissional [...], é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com a sua própria história” (ISAIA, 2000, p. 21).

A minha trajetória acadêmica iniciou-se na Faculdade Porto-Alegrense, FAPA, onde cursei a graduação em Pedagogia (1985-1988), com especialização em

Orientação Educacional. No ano seguinte, ao término da Pedagogia, em 1989, cursei a Especialização em Orientação Educacional.

Em 1989, iniciei a minha caminhada profissional na educação. Ingressei em uma escola privada e muitos foram os desafios, pois atuei com o Ensino Fundamental, à época 2ª série e o Curso de Magistério, pelo qual me apaixonei. Porém, logo tive que sair da escola, pois fui nomeada como professora no Município de Gravataí e, no final do ano, nomeada para Orientadora Educacional pela Secretaria de Educação para atuar em uma escola, nesse mesmo município.

Nesse momento as minhas inquietações começaram a aparecer. Onde aplicaria a teoria que tinha estudado tantos anos? Como realizaria um bom trabalho pedagógico voltado para o acompanhamento dos estudantes? Como se realizam, no cotidiano, os processos de gestão escolar articulados à ação da orientação educacional e da supervisão escolar?

Em 1995, tive a oportunidade de atuar como auxiliar de Orientação Educacional, no Colégio São João, da Rede La Salle, em Porto Alegre/RS. Um grande desafio se colocava à minha frente e com ele haveria muitas incertezas e inseguranças. Será que vou ter a competência necessária para exercer essa função? Será que fiz a opção correta, trocar as escolas do Estado e do Município, por uma instituição privada? Foi quando, em 1997, decidi cursar Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica, no então Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (hoje Universidade La Salle-UNILASALLE), em Canoas/RS, que foi concluído em 1997 com o trabalho de conclusão intitulado: "A Importância da Psicopedagogia no Espaço Escolar".

Nesse tempo em que cursei a Psicopedagogia, comecei a perceber um estudo muito sintonizado com a prática que desenvolvia como Orientadora Educacional. Percebi, nessa formação, o quanto a orientação poderia contribuir para auxiliar os educandos no desenvolvimento de suas potencialidades. Além disso, percebi também que o trabalho da orientação era um processo contínuo. Os desafios continuaram, pois em 2000 assumi a Supervisão Escolar, tendo então que acompanhar os processos pedagógicos e os educadores.

A fim de poder realizar esse acompanhamento com mais propriedade, iniciei em 2003 a especialização em Supervisão Escolar, também na UNILASALLE em Canoas/RS. Nessa especialização, concluída em 2004, a linha de investigação foi o papel da supervisão na gestão escolar dentro do cotidiano da escola, observando as

possibilidades de um espaço democrático e de trocas. Esse trabalho abordou a necessidade de se olhar na perspectiva além do “deve ser”, para olhar todas as possibilidades de um espaço democrático, no qual o princípio é o das relações e da reflexão diária da prática educativa.

Posteriormente, fui convidada, em janeiro de 2009, a assumir a vice direção do Colégio La Salle São João, atuando concomitantemente com a supervisão educativa.

Diante desses novos cenários profissionais e desafios a mim confiados pelo presidente da Rede La Salle, iniciei, em 2011, o MBA em Gestão de Instituições Educacionais, na UNILASALLE, em Canoas/RS. Esse estudo possibilitou dar continuidade à reflexão acerca do papel da supervisão, analisando a gestão pedagógica, os processos de aprendizagem e a importância da atuação no Ensino Médio.

No ano de 2019, entre as demandas da Direção, a qual assumi em 2016, percebi que a Gestão Escolar vive o paradigma do ideal e do real, entre o administrativo e o pedagógico. Assim, no ano de 2019, ingressei como aluna especial no Mestrado em Educação, em busca de uma pesquisa mais direcionada à Gestão Escolar, tendo em vista aprofundar meus conhecimentos para qualificar ainda mais meu fazer nessa área de atuação. No final de 2019, participei, então, do processo seletivo e fui aprovada.

O interesse na linha de pesquisa *Gestão, Educação e Políticas Públicas* se justifica devido à minha inserção no Grupo de Pesquisa *Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade* e atuação como colaboradora na pesquisa “*O direito à educação de qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educativos*”, ambos coordenados pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento, a qual está vinculada à linha de pesquisa citada. Trabalho há 26 anos na Rede La Salle e percebo, no cotidiano, as diferentes concepções sobre a gestão escolar que perpassam os gestores de outras instituições mantidas na Rede.

Recordo Tardif (2002, p. 265) que enfatiza “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.”

Ao referir-me à constituição docente e gestor, trago presente a convicção de Fontana (1997, p. 53, grifo do autor), quando defende que

O processo pelo qual um indivíduo se torna professor é histórico, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que foi se constituindo professor, analisar a emergência, articulação e superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não). (grifo do autor).

No espaço temporal de 1996 a 2021, são 26 anos na Rede La Salle, exercendo diversas funções no Colégio La Salle São João, como educadora, supervisora educativa, orientadora educacional, vice-diretora e diretora. Além disso, nesse tempo, pude realizar diversas formações em nível de Graduação, Pós-Graduação *Lato Sensu* e *strictu senso* e cursos livres nas diversas áreas no campo da educação e da gestão. Recorro a Holly (2000, p. 82) quando enfatiza que na formação pessoal existem elementos que interferem na formação profissional e que não podem ser desconsiderados, tais como

[...] o modo de pensar, de sentir e de atuar dos professores [...], pois são pessoas que vivem em diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, deve-se levar em consideração suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam (HOLLY, 2000, p. 82).

Essas experiências de vida e profissional no campo educacional nos levam a assumir a responsabilidade de sermos sujeitos e objeto, abrindo caminhos a futuras experiências e vivências na condição de pesquisadores, gestores e educadores.

Conforme Scribano e De Sena (2009, p. 6),

Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular (se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus “cualidades personales” sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos (grifo dos autores).

Rememorar minha trajetória de vida faz com que eu repense o meu aprendizado, as minhas formações e o sentido da minha história como educadora, tendo em mente o pressuposto de Cunha (1998, p. 53) quando a autora afirma que “o

conjunto de valores e crenças que dão escopo à *performance* dos docentes são fruto de sua história, e suas experiências de vida dão contornos ao seu desempenho”.

Dessa forma, o aprofundamento da temática perfil e demandas formativas nas comunidades educativas da Rede La Salle no RS, em nível de mestrado, remete a uma dimensão constitutiva e essencial da instituição Lassalista, a qual estou vinculada e que faz parte da minha caminhada como pessoa, educadora e gestora.

A razão de realizar este trabalho é acreditar que, por meio da pesquisa, dos estudos e do conhecimento, posso desenvolver novas competências e evoluir como pessoa e educadora no processo reflexivo e na *práxis* educativa, reafirmando constantemente minha convicção pela opção que fiz em ser educadora e gestora, tendo o “*saber-fazer* da autorreflexão crítica e o *saber-se* da sabedoria exercitada”. (FREIRE, 2014, p. 24, grifo do autor) como impulsionadores desta pesquisa e de novas caminhadas educativas, principalmente junto às crianças e aos jovens.

4.2.2 Relevância acadêmico-científica

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 40) indicam que para assegurar a relevância da problemática investigativa, em termos científicos, o pesquisador deve “consultar as bases de dados e identificar pesquisas relacionadas ao que se pretende investigar, sendo este o primeiro passo para demonstrar a relevância científica da pesquisa”. Os autores continuam explicando que “uma pesquisa científica é sempre um empreendimento social, à medida que só é possível produzir conhecimento novo com base no conhecimento produzido a partir de outras pesquisas” (SANTOS, KIENEN, CASTIÑEIRA, 2015, p. 41).

Assim, para justificar a relevância acadêmico-científica da pesquisa e, também, a sua originalidade e o seu ineditismo, procedemos a um mapeamento de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação oferecidos no Brasil, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹, utilizando o descritor Gestão da Rede La Salle, selecionamos os estudos apresentados no quadro 1.

¹ Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em: 15 dez. 2020.

Quadro 1 - Mapeamento de Dissertações e Teses sobre gestão na Rede La Salle

Autor (a)	Título/Instituição-Curso	Ano	Nível
DALVIT, Olavo José.	<i>A gestão nas Instituições de Ensino de Educação Básica – As escolas da Rede La Salle do Rio Grande do Sul.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Administração.	2007	M
MENEGAT, Jardelino.	<i>A gestão estratégica nas escolas da Rede La Salle.</i> Universidade Católica de Brasília/Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação.	2004	M
SILVA, Charles Dorneles da.	<i>Gestão Educacional: um estudo de caso na Rede La Salle.</i> Centro Universitário La Salle/Educação.	2011	M
LEUBET, Ângelo Ezequiel.	<i>A Gestão da Qualidade da Educação Lassalista no Brasil. Centro Universitário La Salle - Canoas/Educação.</i>	2016	M
PAZ, Gerso Lopes	<i>Unificação das Províncias Porto Alegre, São Paulo e delegação do Chile na Rede La Salle: uma análise dos seus impactos na gestão de recursos humanos.</i> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	2016	M
SILVA, Charles Dorneles da.	<i>Gestão Educacional: um estudo de caso na Rede La Salle.</i> Centro Universitário La Salle/Educação.	2011	M

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020).

Com base no mapeamento realizado, constatamos que as investigações realizadas com o foco na gestão da Rede La Salle no Brasil são extremamente reduzidas, considerando-se a trajetória secular do Instituto. Em outubro de 2021 procedemos a nova consulta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de verificar se algum estudo fora desenvolvido. Utilizamos os descritores "covid-19 educação"; "pandemia educação"; "pandemia escola" e não localizamos nenhum estudo, até mesmo pelo fato da pandemia ser algo recente. Dessa forma, o estudo em tela se é inédito por abordar os desafios da gestão em tempo de pandemia. Outrossim, considerando-se que nosso interesse foram os desafios da gestão nesse contexto específico, optamos por não selecionar estudos sobre gestão já realizados que não se direcionem para esta situação peculiar.

Com relação a revisão de artigos, utilizamos o site de busca *google scholar*, com o descritor "covid19 gestão escolar". Adotamos como critério de seleção ser artigo publicado em periódicos, excluindo-se desse modo, aquelas produções publicadas em anais de eventos. Dessa forma, selecionamos as produções de Avelino e Mendes (2020); Antunes (2021); Saboia e Barbosa (2021). Realizamos a interlocução com os pressupostos desses autores no capítulo 5, cujo foco é a análise e interpretação dos dados.

4.2.3 Relevância social

Além das justificativas pessoal-profissional e acadêmico-científica, é fundamental que, ao propor uma investigação, o pesquisador tenha presente a relevância social do estudo realizado. Conforme Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 43),

Uma pesquisa, para ser considerada importante, necessita também produzir decorrências – diretas ou indiretas – à sociedade. Isso porque uma pesquisa científica, para ser considerada relevante e pertinente, não pode ser significativa apenas para quem pretende realizar a pesquisa, ou ainda, apenas para a comunidade científica, mas também para aqueles que direta ou indiretamente usufruirão desse conhecimento – a sociedade.

Nesse sentido, Gil (2008, p. 35) sugere que o pesquisador reflita sobre as seguintes questões, dentre outras: “Qual a relevância do estudo para determinada sociedade? Quais as consequências sociais do estudo?”. Articuladas as relevâncias pessoal-profissional e acadêmico-científica, a investigação proposta se justifica socialmente por duas dimensões inter-relacionadas, sendo a primeira a do perfil dos gestores; a segunda a das demandas formativas da Rede La Salle no Rio Grande do Sul.

Um aspecto fundamental para uma ação gestora qualificada é a formação dos gestores, pois nem sempre quem assume tal função é alguém que possui formação específica nessa área. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que não é mais possível administrar somente com a experiência construída na trajetória profissional, mas que se tenha ou se busque conhecimentos, técnicas que viabilizem o agir e a tomada de decisões.

Luck (2009) ressalta que é fundamental a adoção de procedimentos e ferramentas que ajudem no planejamento, na execução, no monitoramento e na avaliação de metas e de indicadores dos resultados.

Pensar a escola para daqui uma década é imaginar os caminhos e as possibilidades a fim de que ela possa ser conduzida até lá. Para construir esta escola do futuro, é preciso criar espaços, nos quais seja possível repensar a escola que se tem hoje para que se torne uma escola renovada em seus processos pedagógicos e administrativos e, prioritariamente, na gestão desses processos, em um ambiente de aprendizagem contínuo.

4.2.4 O problema e os objetivos da investigação

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.159), o problema de investigação “é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”. Gil (2008, p. 33), ao se referir ao problema de pesquisa, explica que

Quando se diz que toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, torna-se conveniente esclarecer o significado deste termo. Uma aceção bastante corrente identifica problema com questão que dá margem à hesitação ou perplexidade, por difícil de explicar ou resolver. Outra aceção identifica problema com algo que provoca desequilíbrio, mal-estar, sofrimento ou constrangimento às pessoas. Contudo, na aceção científica, problema é qualquer questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento.

O presente estudo tem como problema de investigação a seguinte pergunta: quais os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, segundo o relato dos gestores destas escolas?

Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 39), ao se referirem aos objetivos de uma investigação, explicam que eles “estão diretamente relacionados aos fins teóricos e práticos que se propõem a alcançar com a pesquisa [...], consistem na elaboração de alvos a serem alcançados com o término da pesquisa”.

Assim, com base no problema apresentado, traçamos como objetivo geral: refletir sobre impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa se propõe a:

- a) Averiguar, na legislação educacional vigente, as normativas pertinentes a ação educativa em tempos de pandemia.
- b) Analisar os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.
- c) Sugerir temáticas formativas que contribuam para o aprimoramento da ação gestora nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile.

4.3 Unidades de análise

Em relação às unidades de análise num Estudo de Caso, Yin (2001, p. 43) explica que “a definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira como as questões iniciais foram definidas”. A unidade de análise pode ser um indivíduo, uma empresa ou um processo como uma mudança organizacional.

Nesta pesquisa, as unidades de análise são 14 Comunidades Educativas Lassalistas, situadas no Rio Grande do Sul:

- Em Porto Alegre: Escola Fundamental La Salle Esmeralda; Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres; Colégio La Salle Dores; Colégio La Salle Santo Antônio e Colégio La Salle São João.
- Canoas: Colégio La Salle Canoas e Colégio La Salle Niterói;
- Em Esteio: Colégio La Salle Esteio;
- Em Sapucaia do Sul: Escola Fundamental La Salle Sapucaia;
- Em Pelotas: Escola Fundamental La Salle Pelotas;
- Em Caxias do Sul: Colégio La Salle Carmo e Colégio La Salle Caxias;
- Em Carazinho: Colégio La Salle;
- Em Cerro Largo: Colégio La Salle Medianeira.

a) Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre/RS)

A Escola Fundamental La Salle Esmeralda está presente na Vila Esmeralda, Bairro Agronomia, em Porto Alegre, desde 31 de agosto de 1981, como resultado da ideia de abrir uma escola de bairro surgida em 1970, em caráter missionário. Dispõe, hoje, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e demais serviços para a promoção social da comunidade local.

b) Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre/RS)

A Escola de Ensino Fundamental La Salle Pão dos Pobres foi incorporada à Rede La Salle em 2008 e está anexa à Fundação O Pão dos Pobres. Originou-se a partir de uma necessidade de suprir uma aspiração em relação à formação de crianças, jovens e adolescentes órfãos, acolhidos e assistidos pela Fundação. Os alunos dessa escola provêm de diversos bairros de Porto Alegre e da Grande Porto

Alegre, nos quais predominam ambientes de acentuada vulnerabilidade social. A maioria dos alunos, portanto, vive num contexto de discriminação social, no qual a violência, a desintegração familiar e a precariedade econômica estão presentes diariamente.

c) Colégio La Salle Dores (Porto Alegre/RS)

O Colégio La Salle Dores está situado no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre/RS, educando gerações de famílias há 113 anos. Todos os programas e projetos educativos desenvolvidos no Colégio La Salle Dores, da Educação Infantil ao Ensino Médio, têm como missão formar humana e cristãmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência. Em sua Visão, o La Salle Dores pretende consolidar-se por oferecer educação humana e cristã reconhecida por sua excelência.

d) Colégio La Salle Santo Antônio (Porto Alegre/RS)

Fundado em 1913 e localizado no bairro Santo Antônio, na cidade de Porto Alegre/RS, o Colégio La Salle Santo Antônio é referência em excelência educativa da Educação Infantil ao Ensino Médio. Desenvolve suas atividades aliando projetos educacionais de qualidade a uma educação humana, cristã, solidária e participativa. Enfatiza o envolvimento de estudantes, professores e família no processo ensino-aprendizagem, vinculando educação e vida.

e) Colégio La Salle São João (Porto Alegre/RS)

Fundado em 1º de março de 1928 e localizado no bairro São João, em Porto Alegre/RS, o Colégio La Salle São João tem o compromisso de educar crianças e jovens com excelência da Educação Infantil ao Ensino Médio. A proposta educativa está conectada com o mundo e integra a construção de conhecimentos e o protagonismo do estudante, com foco na formação humana e cristã. Conta com uma infraestrutura diferenciada e em harmonia com cada nível de ensino, oferecendo espaços lúdicos, seguros e modernos, que inspiram o aprendizado.

f) Colégio La Salle Canoas (Canoas/RS)

O Colégio La Salle Canoas tem 113 anos de história e tradição na educação, atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio, proporcionando uma formação humana e cristã. Localizado no Centro de Canoas, oferece um espaço seguro e afetivo para a comunidade educativa. O trabalho desenvolvido no Colégio prima pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento integral dos estudantes.

g) Colégio La Salle Niterói (Canoas/RS)

Presente no bairro Niterói em Canoas/RS desde 1958, o Colégio La Salle Niterói é uma instituição integrante da Rede La Salle, presente em mais de 80 países. Seu fundamento é uma educação humana, cristã, solidária e participativa, que, aliada com a excelência pedagógica, auxilia os alunos na construção do seu conhecimento de forma integral. Atende estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

h) Colégio La Salle Esteio (Esteio/RS)

O Colégio La Salle Esteio, localizado na Cidade de Esteio/RS, tem uma história de 69 anos. Oferece aos nossos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio uma infraestrutura completa e adequada para a prática de cada nível de ensino. Além disso, tem espaços lúdicos, seguros e modernos que inspiram o aprendizado. A proposta educativa integra a construção de conhecimentos e o protagonismo do estudante, com foco em uma educação de excelência, primando pela formação humana e cristã.

i) Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul/RS)

A Escola Fundamental La Salle Sapucaia, de Sapucaia do Sul, foi inaugurada no Loteamento Jardim América, em 7 de abril de 2000, tendo como missão promover o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade. Com proposta pedagógica diferenciada, desenvolvida em ciclos de ensino, busca fazer frente a

alguns mecanismos desumanizantes instalados naquela realidade: fragmentação do saber, fracasso escolar, evasão e outros aspectos que reforçam a exclusão social.

j) Escola Fundamental La Salle Pelotas (Pelotas/RS)

A Escola Fundamental La Salle Pelotas iniciou suas atividades em 11 de maio de 1964, com o objetivo de atender as crianças carentes da então “Vila dos Agachados”, hoje, Vila Cruzeiro do Sul. O bairro continua sendo um dos mais pobres e desassistidos de Pelotas. Com a educação oferecida dentro da linha da formação integral, a Escola tem sido uma das maiores contribuições para a transformação social da região.

k) Colégio La Salle Carmo (Caxias do Sul/RS)

O Colégio La Salle Carmo, com 113 anos de história e tradição na educação, atende estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Turno Integral. Localizado no Centro de Caxias do Sul, oferece um espaço seguro, lúdico, moderno e afetivo, pensado com amor para cuidado, conforto e aprendizado das crianças e dos jovens. Proporciona uma educação que visa ao desenvolvimento integral da pessoa, que enfatiza as aprendizagens significativas, a interação e o diálogo, fortalecendo os valores ético-cristãos na convivência.

l) Colégio La Salle Caxias (Caxias do Sul/RS)

Com mais de oito décadas de história, o Colégio La Salle, localizado no bairro São Pelegrino, em Caxias do Sul, dedica-se à educação integral dos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Turno Integral. Seus educadores, em permanente formação, possuem sua ação educativa focada na aprendizagem, promovendo educação humana e cristã de excelência para crianças e jovens. O Colégio La Salle prima pela produção e apropriação do conhecimento, valorizando a capacidade humana de aprender continuamente.

m) Colégio La Salle (Carazinho/RS)

O Colégio La Salle Carazinho, com 82 anos de história e tradição na educação, atende estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Turno Integral. Localizado no centro de Carazinho, oferece um espaço seguro, interativo, moderno e afetivo, pensado com amor para o cuidado, bem-estar e aprendizado significativo dos educandos. O trabalho desenvolvido no Colégio evidencia a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

n) Colégio La Salle Medianeira (Cerro Largo/RS)

O Colégio La Salle Medianeira com 84 anos de história e tradição na educação atende mais de 380 estudantes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Localizado no Centro de Cerro Largo, conta com o trabalho de 48 educadores que auxiliam crianças e adolescentes a construir seu conhecimento e a se desenvolverem integralmente.

4.4 Procedimentos para a autorização e participação no estudo

Para iniciar o estudo, solicitamos ao presidente da Mantenedora da Rede La Salle Brasil-Chile a autorização para a realização da pesquisa junto aos diretores e vice-diretores das Comunidades Educativas da Rede La Salle selecionadas para o estudo (cf.: Apêndice A).

Com a devida autorização (cf.: Apêndice B), procedemos ao contato, via *e-mail*, com o(a) diretor(a) de cada Comunidade Educativa a fim de apresentar a proposta de investigação, convidando-o (a), juntamente com o (a) vice-diretor (a), a participar do estudo. Aos que aceitaram participar do estudo, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado (cf.: Apêndice C), seguido do questionário via *google forms*. (cf.: Apêndice D).

4.5 Participantes do estudo

De acordo com o princípio da gestão democrática constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), integram a equipe de gestão escolar

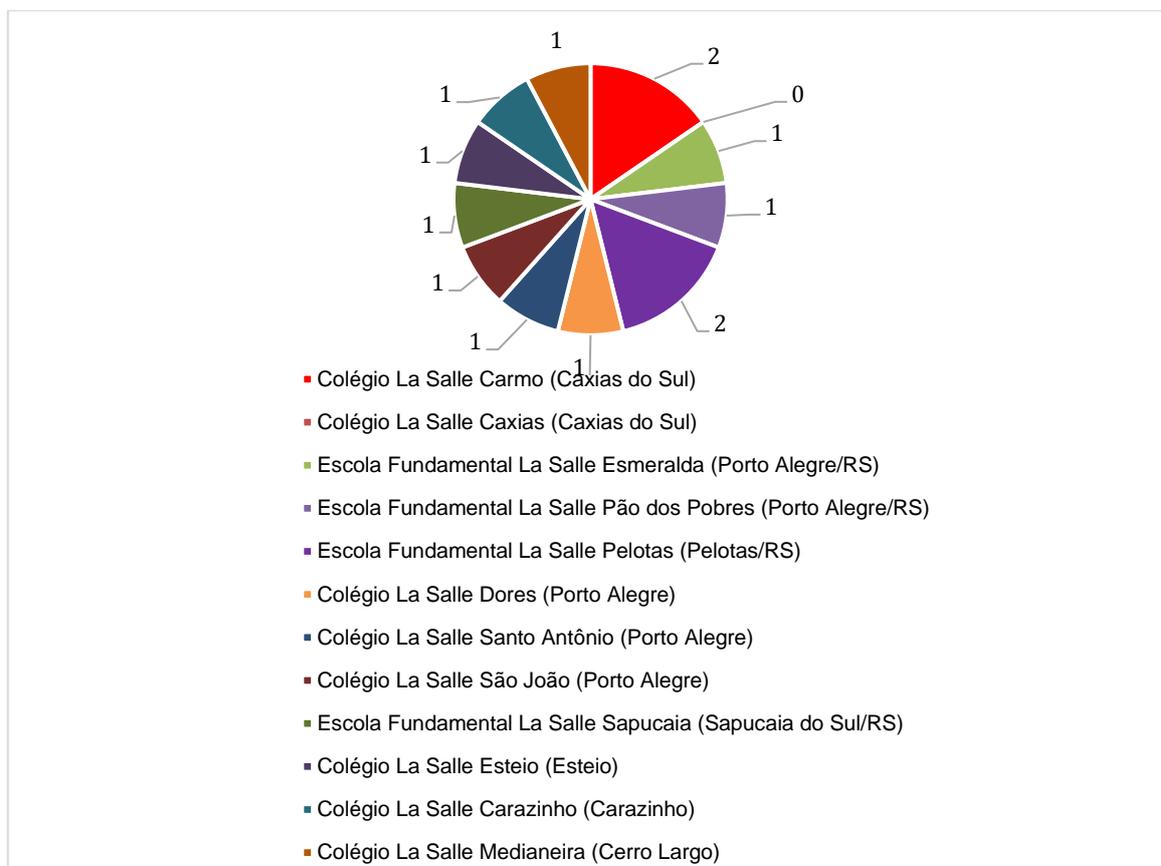
os profissionais que atuam na direção e vice direção, na Supervisão Escolar, na Orientação Educacional e na Secretaria, cada qual com atribuições específicas (LÜCK, 2009).

Neste estudo fez-se um recorte, contemplando os profissionais que atuam à frente da direção e da vice-direção das Comunidades Educativas da Rede La Salle, situadas no Estado do Rio Grande do Sul, pois a eles compete o gerenciamento da escola, assegurando que sejam alcançados os resultados educacionais. Conforme alude Lück, na equipe de gestão é a direção e a vice direção a quem

[...] compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de um ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados (LUCK, 2009, p.17).

Do conjunto total de 25 diretores e vice-diretores que exercem a direção em alguma das quatorze Comunidades Educativas, aceitaram participar da pesquisa 16 (64%) por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Outrossim, importante destacar que, dos 14 diretores, 12 (88%) participaram na pesquisa, dos 12 vice-diretores, 4 (36%) somente responderam ao questionário, sendo que um dos vice-diretores exerce a direção em outra Comunidade Educativa, assim, participou da pesquisa como diretor. Das 14 comunidades educativas, somente uma não teve nenhum gestor respondente conforme ilustra o gráfico 1.

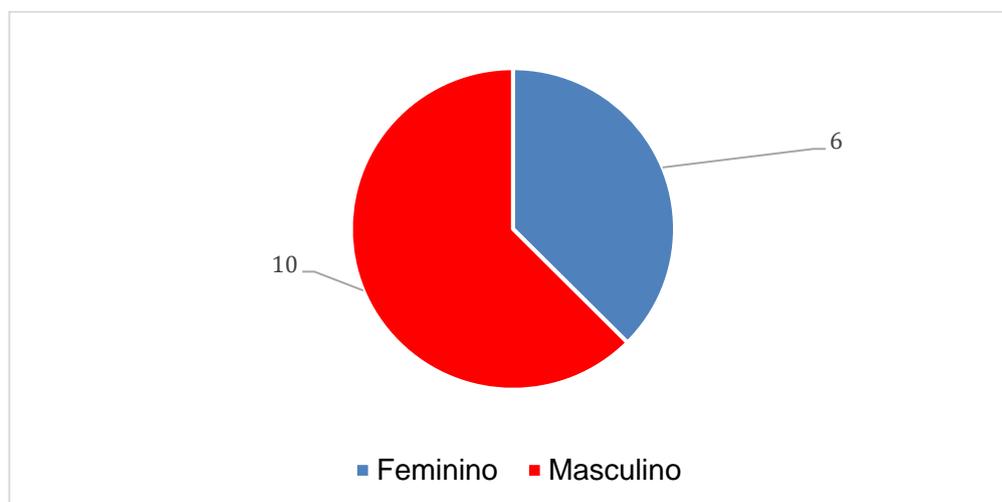
Gráfico 1 - Comunidades Educativas que exerce a gestão em 2021



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

No que se refere ao sexo, no conjunto de 16 gestores, 6 (37,5%) são femininos e 10 (62,5%) masculinos, conforme ilustra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Sexo



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).]

Em relação ao tempo de exercício da gestão, conforme apresenta-se no quadro 2, é possível, constatar que, no conjunto de 16 gestores, 8 (57%) dos gestores atuam em um período entre 1 a 5 anos.

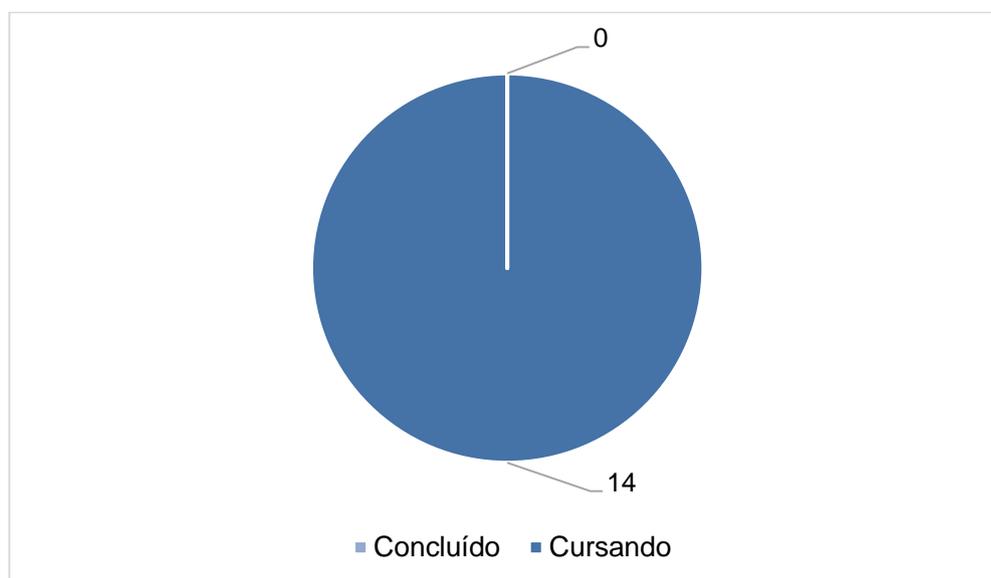
Quadro 2 - Tempo de exercício da gestão na Comunidade Educativa

Tempo	Frequência
5 meses – 11 meses	03
1 ano – 5 anos	08
6 anos – 10 anos	04
11 anos – 20anos	01
Total	16

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Quanto à formação, em relação à graduação, no conjunto de 16 educadores, 16 (100%) informaram já ter concluído esse nível acadêmico, de acordo com o gráfico 3.

Gráfico 3 - Curso de Graduação



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

O quadro 3 apresenta os nomes dos cursos de graduação finalizados ou em curso. Importante destacar que 7 (44%) dos respondentes possuem a graduação em Pedagogia, e alguns gestores possuem mais de uma graduação.

Quadro 3 - Curso de Graduação

Curso	Frequência
Pedagogia	7
Filosofia	4
Teologia	3
Licenciatura Ciências Biológicas	3
Licenciatura em Matemática	2
Ciências Contábeis	1
Recursos Humanos	1
Letras (Inglês/Português)	1
Ciências Religiosas	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

A seguir, no gráfico 4, apresentam-se as informações sobre a realização dos cursos de pós-graduação *latu sensu*.

Gráfico 4 - Curso de Pós-Graduação *latu sensu*

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Do conjunto de 16 gestores, 15 (94%) informam ter concluído ou estar realizando algum curso de pós-graduação *lato sensu*, especialização, conforme ilustra o gráfico 4.

Quadro 4 - Curso de Pós-graduação Lato Sensu

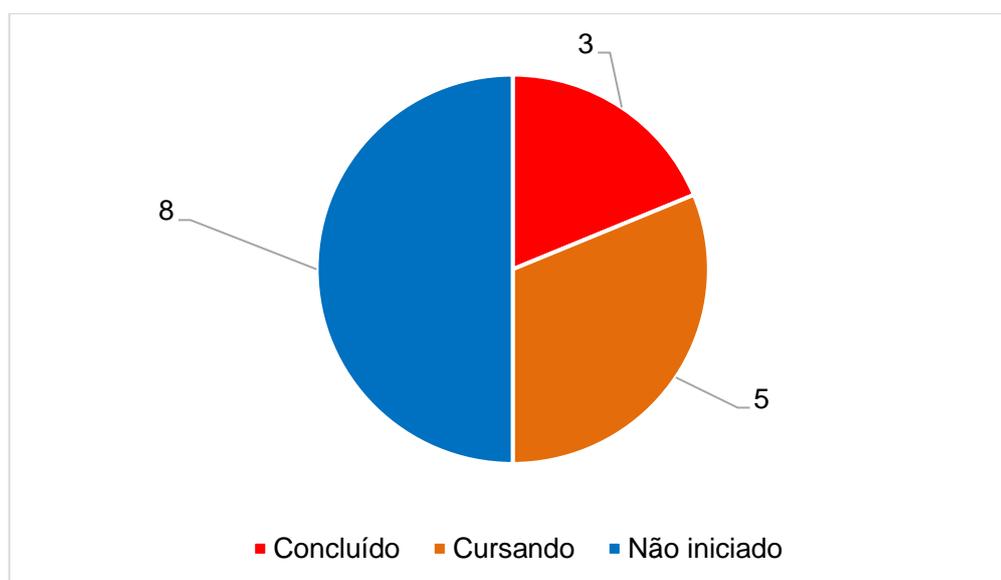
Cursos	Frequência
Gestão de Pessoas e Liderança Coach	3
Gestão Escolar: administração, supervisão, orientação	2
Ensino Religioso	2
Psicopedagogia	2
Gestão da Educação	2
Gestão de Instituições Educativas	2
Administração Escolar	1
Gestão Pedagógica	1
Administração de Empresas	1
Supervisão Escolar	1
Orientação Escolar	1
Gestão Financeira: controladoria e auditoria	1
Gestão Escolar	1
Educação Infantil	1
Neurociência e Excelência Humana	1
Ciências Ambientais	1
Metodologia do Ensino da Matemática	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Importante destacar, no quadro 4, que 7 (47%) dos gestores possuem a especialização em alguma área da gestão.

O gráfico 5, a seguir, apresenta as informações sobre a realização dos cursos de mestrado.

Gráfico 5 - Curso de Mestrado

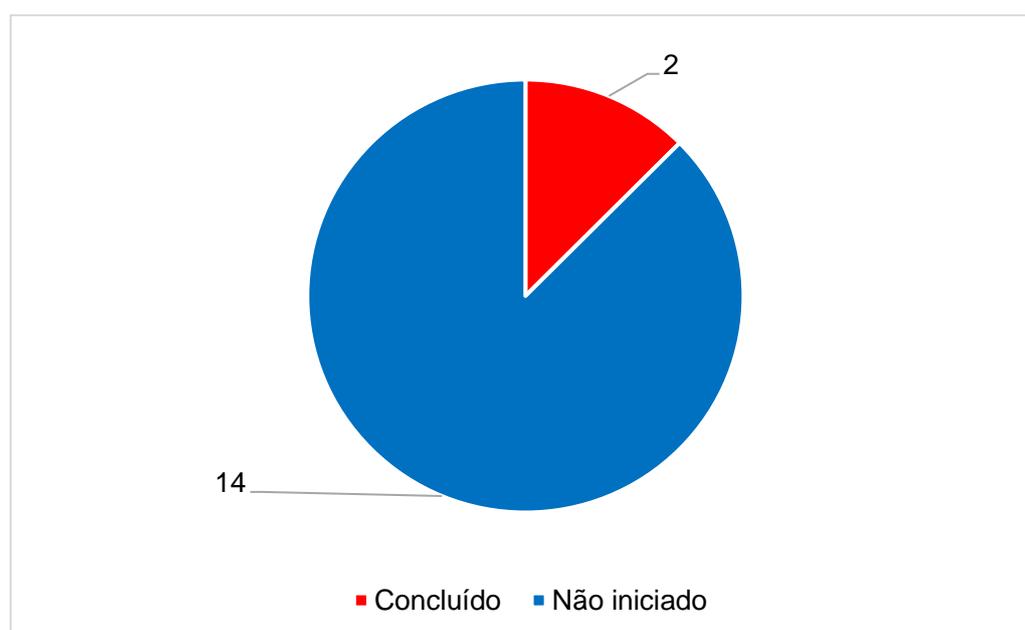


Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Do total de 16 gestores que participaram da pesquisa, 3 (19%) informam ter concluído, 5 (31%) estar cursando e 8 (50%) não iniciaram algum curso de mestrado, conforme ilustra o gráfico 5.

O gráfico 6, apresenta as informações sobre a realização dos cursos de doutorado.

Gráfico 6 - Curso de Doutorado



Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Do total de 16 gestores que participaram da pesquisa, 14 (87,5%) informam que não iniciaram algum curso de doutorado, conforme ilustra o gráfico 6.

4.6 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 165), consiste na “etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos”.

Yin (2001) orienta que no Estudo de Caso seja realizada a triangulação de dados como estratégia de validação. Portanto, o autor recomenda que se empreguem múltiplas fontes de evidência em relação ao mesmo fenômeno, estabelecendo uma cadeia de evidências que possibilite a percepção de situações capazes de legitimar o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais. O autor esclarece que

[...] um ponto forte muito importante da coleta de dados para um estudo de caso é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção de evidências. [...] O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação [...], qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa. (YIN, 2001, p.120).

Yin (2001, p. 121) observa que

Ao mesmo tempo, a utilização de várias fontes de evidências impõe um pesado fardo insinuado anteriormente sobre você e sobre qualquer outro pesquisador de estudo de caso. Em primeiro lugar, porque a coleta de dados a partir de várias fontes é muito mais cara do que aquela realizada a partir de uma fonte única. Mais importante do que isso, cada pesquisador precisa saber como conduzir a ampla variedade de técnicas utilizadas para a coleta de dados. [...] Se qualquer uma dessas técnicas for utilizada incorretamente, a oportunidade de se dedicar a uma série mais ampla de questões, ou estabelecer linhas convergentes de investigação, pode acabar se diluindo. Essa exigência de administrar técnicas múltiplas de coleta de dados levanta, por conseguinte, questões importantes sobre o treinamento e a perícia do pesquisador de estudo de caso. Infelizmente, muitos programas de treinamento da graduação priorizam apenas uma espécie de atividade de coleta de dados, e o estudante bem-sucedido provavelmente não terá a chance de trabalhar com as outras. [...] todo pesquisador de estudo de caso deve ser bem-versado em uma gama de técnicas para a coleta de dados, a fim de que o estudo de caso possa se valer de várias fontes de evidências.

Sem essas fontes múltiplas, se perderá uma vantagem inestimável da estratégia de estudo de caso.

Tendo presentes as vantagens e os cuidados apontados por Yin (2001) na adoção de várias fontes de evidência, neste estudo optou-se pela utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a análise documental e o questionário. Yin (2001, p. 111), ao se reportar à análise documental, explica que

Para os estudos de caso, o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes. Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradisser algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e específicas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade. Terceiro, é possível fazer inferências a partir de documentos. Por exemplo, ao observar a lista de distribuição de um documento específico você pode encontrar novas questões sobre comunicações e redes de contato dentro de uma organização.

Essas inferências, no entanto, devem ser tratadas somente como indícios que valem a pena ser investigados de forma mais detalhada em vez de ser tratadas como descobertas definitivas, já que as inferências podem se revelar mais tarde como sendo falsas indicações (YIN, 2001). Continua o autor explicando que “devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados, ao realizar estudos de caso. Buscas sistemáticas por documentos relevantes são importantes em qualquer planejamento para a coleta” (YIN, 2001, p. 111).

Os dados coletos foram considerados por meio da análise documental e do questionário.

4.6.1 Análise documental

Conforme Godoy (1995, p. 23), “a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Nessa linha reflexiva, partilha-se a compreensão de Flick (2009, p. 232) quando o autor refere que ao “decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação”. O autor continua explicando que

O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidas, e assim por diante. (FLICK, 2009, p. 232-233).

No entender de Appolinário (2009, p. 67), o documento é “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”. Pádua considera como documento “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (2005, p. 69).

Assim, no que se refere à análise documental, serão analisados os documentos dispositivos contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia (BRASIL, 2020abcdefghi). No âmbito da Educação Básica, amparados nos dispositivos relativos a este nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e toda a comunidade educativa precisaram desenvolver estratégias para se adequar às demandas emergentes. Em âmbito das comunidades educativas da Rede La Salle no Brasil, contemplamos o documento intitulado Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile que foi revitalizada no decorrer do ano de 2014. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Tendo presente o exposto por Flick (2009), temos ciência de que os documentos selecionados para o estudo possuem a peculiaridade de terem sido elaborados com a finalidade de difundir e socializar o Ideário Educativo Lassalista entre os Lassalistas, compreendidos como todos aqueles que atuam nas Comunidades Educativas, sejam Irmãos ou não.

Na sequência, contextualiza-se cada um dos documentos, contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia, emanados no âmbito federal.

a) Parecer CNE/CP nº 5/2020

Aprovado em 28 de abril de 2020, apresenta a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

b) Parecer CNE/CP nº 6/2020

Aprovado em 19 de maio de 2020. O parecer guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.

c) Parecer CNE/CP nº 9/2020

Aprovado em 8 de junho de 2020, reexamina o parecer CNE/CP nº 5/2020, o qual tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

d) Parecer CNE/CP nº 10/2020

Aprovado em 16 de junho de 2020, propôs a prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.

e) Parecer CNE/CP nº 11/2020

Aprovado em 7 de julho de 2020, apresenta orientações educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

f) Parecer CNE/CP nº 15/2020

Aprovado em 6 de outubro de 2020, orienta por meio de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

g) Parecer CNE/CP nº 16/2020

Aprovado em 9 de outubro de 2020, reexamina o reexame do item 8 no referente às orientações para o atendimento ao público da educação especial do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

h) Parecer CNE/CP nº 19/2020

Este parecer foi aprovado em 8 de dezembro de 2020 e reexamina o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

i) Resolução CNE/CP nº 2.

A resolução nº2, de 10 de dezembro de 2020, institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Em relação à Rede La Salle, selecionamos a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile. A justificativa para a escolha desse documento decorre do fato de que ele explicita os fundamentos e princípios que orientam a ação educativa nas Comunidades Educativas. A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile foi revitalizada no decorrer do ano de 2014. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014). Na apresentação do documento, é feita a seguinte afirmação:

Entendemos que a Proposta Educativa Lassalista está em permanente construção e reconstrução, visto o processo de mudança do mundo contemporâneo, os desafios crescentes da missão educativa, o surgimento de novas tendências pedagógicas e a reconhecida intenção de todos os educadores da Província La Salle Brasil-Chile de se manterem criativamente fiéis à herança pedagógica lassalista. Por isso, convidamos a todos os Lassalistas para assumirem, pessoal e comunitariamente, esta Proposta Educativa sob os princípios do diálogo, da fraternidade e da participação, para que ela seja eficiente e eficaz, cumprindo sua intencionalidade, seus objetivos e seus ideais. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 7).

Como objetivos da Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, destacam-se:

- a) Atualizar e compartilhar a pedagogia e o carisma educativos lassalistas;

- b) Manter permanente diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma, as normas e as regulações legais de cada país;
- c) Constituir-se em referencial para a gestão e o planejamento da práxis pedagógicas e pastoral, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais;
- d) Ser um documento de referência para a construção de projetos, processos e ações pedagógico-acadêmicas das instituições educativas;
- e) Ser um marco referencial para a autoavaliação e o acompanhamento dos indicadores de qualidade e de eficácia da instituição;
- f) Auxiliar na melhoria da qualidade das ações educativas e pastorais das instituições, para promover a formação integral, a permanência e o êxito do educando. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 9-10).

Importante destacarmos que, etimologicamente, o termo *carisma* se originou a partir do grego *khárisma*, que significa *graça ou favor*. No âmbito religioso, o carisma é considerado um dos dons do Espírito Santo, conforme dita a religião cristã, principalmente a doutrina católica e evangélica. Para os cristãos, este *Dom do Espírito Santo* só é atribuído àqueles que anseiam seguir e servir a Deus.

4.6.2 Questionário

Para identificar as concepções dos gestores acerca do perfil e das demandas formativas, recorre-se ao questionário (cf.: apêndice E), disponibilizado *on line*, por meio da ferramenta *google forms*. Gil (2008, p. 121) define o questionário como sendo uma

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Marconi e Lakatos (2003, p. 201) apresentam as seguintes vantagens da utilização do questionário como instrumento de coleta de dados:

- a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados;
- b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente;
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla;
- d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo;
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas;
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato;
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas;
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador;
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável;

- j) Há mais uniformidade na avaliação em virtude da natureza impessoal do instrumento;
- k) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis.

Como qualquer outro tipo de instrumento, o questionário também apresenta desvantagens. Marconi e Lakatos (2003, p. 202) referem as seguintes desvantagens:

- a) Percentagem pequena dos questionários que voltam;
- b) Grande número de perguntas sem respostas;
- c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas;
- d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas;
- e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente;
- f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra;
- g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização;
- h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação;
- i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões;
- j) Exige um universo mais homogêneo.

Antes de sua aplicação, o questionário será submetido a um processo de validação por um grupo de professores com características similares às dos participantes do estudo, seguindo o que sugerem autores tais como Gil (2002), Rudio (2004) e Rea e Parker (2002).

Conforme Rudio (2004, p. 114), “diz-se que um instrumento é válido quando mede o que pretende medir e é fidedigno quando, aplicado à mesma amostra, oferece consistentemente os mesmos resultados”. Gil (2002, p. 119) esclarece que

Muitos pesquisadores descuidam dessa tarefa, mas somente a partir daí é que tais instrumentos estarão validados para o levantamento. O pré-teste não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretendem medir.

Com tal validação, pretende-se averiguar aspectos como a clareza da redação e a objetividade das questões, a fim de evitar interpretações ambíguas ou indução de resposta; verificar se as questões propostas viabilizam a consecução dos objetivos sob os quais foram formuladas e conferir a própria estrutura do instrumento. Após a análise dos aspectos observados na validação, Rea e Parker (2002) explicam que compete ao pesquisador decidir sobre a necessidade de nova validação. Caso

considere desnecessário, “[...] o questionário final poderá ser delineado e preparado para implementação em um estudo real” (REA, PARKER, 2002, p. 41).

Passa-se, na sequência, à descrição da técnica a ser adotada para a análise dos dados.

4.7 Análise dos dados

Para a análise das temáticas extraídas do material selecionado, utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que apresenta a análise de conteúdo na perspectiva da pesquisa científica, concreta e operacional. De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método, constitui-se num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Para a aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos para a interpretação das mensagens e dos enunciados, a Análise de Conteúdo deve ter como ponto de partida uma organização. As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos ou fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise, segundo Bardin (2011, p.125),

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Assim, a pré-análise objetiva sistematizar os conteúdos para que o pesquisador possa conduzir as operações sucessivas de análise. Assim, num plano inicial, a missão dessa primeira fase no caso do estudo em evidência é, além da escolha e da leitura flutuante dos documentos, das informações contidas nas respostas dos questionários e dos conteúdos presentes nos memoriais descritivos a serem submetidos à análise, também a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final. Nessa fase, Bardin (2011, p. 126-127) indica a observação das seguintes regras:

- *Regra da exaustividade*: uma vez definido o campo do *corpus* [...] é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não

se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor.

- *Regra da representatividade*: a análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial.
- *Regra da homogeneidade*: os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios.
- *Regra de pertinência*: os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise.

Na sequência, a fase de exploração do material é considerada por Bardin (2011, p. 131) “longa e fastidiosa, e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Por fim, na fase de tratamento dos resultados obtidos e de interpretação dos resultados, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2011, p. 131). Dessa forma, o pesquisador, “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Ibidem).

Feitas tais considerações, no próximo capítulo apresentam-se a análise e a interpretação dos dados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, partilham-se as reflexões realizadas a partir da coleta de dados. Assim, na análise documental, descrevem-se as orientações contidas nos dispositivos federais relativos à Pandemia COVID-19, expõem-se os principais fundamentos contemplados na Proposta Educativa da Rede La Salle que, articulados aos dispositivos emanados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), serviram de referência para a atuação dos gestores das Comunidades Educativas da Rede La Salle em tempos de pandemia. Apresentam-se, também, os dados coletados por meio do questionário, os quais foram categorizados em quatro eixos temáticos.

5.1 A gestão escolar nos documentos que orientam a educação brasileira em tempos de pandemia

Nesta seção, apresentam-se reflexões oriundas da análise dos documentos que orientam a educação no Brasil no contexto da Pandemia do COVID-19: a) Parecer CNE/CP nº 5/2020; b) Parecer CNE/CP nº 6/2020; c) Parecer CNE/CP nº 9/2020; d) Parecer CNE/CP nº 10/2020; e) Parecer CNE/CP nº 11/2020; f) Parecer CNE/CP nº 15/2020; g) Parecer CNE/CP nº 16/2020; h) Parecer CNE/CP nº 19/2020 e i) Resolução CNE/CP nº 2/2020, contendo normas e medidas relativas às atividades educacionais em tempo de pandemia.

No âmbito da Educação Básica, amparados nos dispositivos relativos a este nível educacional, os sistemas educativos, os gestores e toda a comunidade educativa tiveram de desenvolver estratégias para se adequar às demandas emergentes.

5.1.1 Parecer CNE/CP nº 5/2020

A OMS declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes a caracteriza como pandemia.

Aprovado em 28 de abril de 2020, o Parecer (BRASIL, 2020a) apresenta a reorganização do Calendário Escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

Segundo o Parecer (BRASIL, 2020a), a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia do COVID-19 poderá acarretar:

- Dificuldade para a reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- Retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- Danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral;
- Abandono e aumento da evasão escolar.

Esse mesmo parecer (BRASIL, 2020a) traz a reflexão de que a Pandemia representa um desafio significativo para todas as instituições ou Redes de Ensino de Educação Básica e Ensino Superior do Brasil, em particular quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. Em razão dessa dificuldade, no documento (BRASIL, 2020a), fica clara a preocupação para que não aumente a desigualdade no aprendizado.

Nesse sentido, a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. (BRASIL, 2020a)

Em síntese, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020a) reflete sobre a forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado, visando recomendar um conjunto de possibilidades para assegurar os direitos e objetivos de aprendizagem para os sistemas de ensino. O documento não faz referência à gestão escolar em tempos de pandemia Covid-19.

5.1.2 Parecer CNE/CP nº 6/2020

Aprovado em 19 de maio de 2020, o parecer guarda a dimensão religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.

A legislação explicita a liberdade de crenças religiosas, do qual decorre o direito à prestação alternativa aos seguidores de religiões que guardam o sábado, condição

que abarcaria professores, estudantes e profissionais das entidades educacionais, no que diz respeito às recomendações do Parecer CNE/CP nº 5/2020. (BRASIL, 2020b)

5.1.3 Parecer CNE/CP nº 9/2020

Aprovado em 8 de junho de 2020, o parecer CNE/CP nº 9/2020 (BRASIL, 2020c) reexamina o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

O parecer (BRASIL, 2020c) sugere que as avaliações nacionais e estaduais considerem as ações de reorganização dos calendários de cada sistema de ensino para o estabelecimento de seus cronogramas.

O parecer (BRASIL, 2020c) expressa a importância de garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional.

5.1.4 Parecer CNE/CP nº 10/2020

Aprovado em 16 de junho de 2020, o parecer propôs a prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020d) não contemplou a flexibilização do prazo previsto no artigo 60 do Decreto nº 9.235/2017 para implantação de instituições credenciadas e de cursos superiores autorizados. A excepcionalidade traçada pelo referido parecer, bem como os seus fundamentos técnicos, abrange também a necessidade de prorrogação dos prazos em curso para implantação de Instituição de Educação Superior (IES) e de cursos superiores, como forma de mitigar os efeitos da pandemia da COVID-19.

5.1.5 Parecer CNE/CP nº 11/2020

Aprovado em 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020e), o parecer apresenta orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia.

Em suma, os estudos disponíveis sobre a situação recente revelam que a maioria das redes públicas de ensino busca implementar atividades não presenciais alinhadas com as recomendações do Parecer CNE/CP nº 5/2020. (BRASIL, 2020e).

Os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais. (BRASIL, 2020e)

O parecer (BRASIL, 2020e) orienta que seja estabelecido diálogo com as famílias e os estudantes, por meio de comunicados, sobre o calendário escolar e os cuidados sanitários na prevenção à COVID-19.

As redes de ensino e escolas poderão utilizar estratégias não presenciais para a reposição e a recuperação da aprendizagem em complementação às atividades presenciais de acompanhamento dos alunos. O maior desafio é evitar o abandono escolar e reconhecer o esforço dos estudantes e das equipes escolares para garantir o processo de aprendizagem durante a pandemia, em condições bastante adversas. (BRASIL, 2020e)

O CNE (BRASIL, 2020e) faz a recomendação de que cada instituição ou rede de ensino avalie cuidadosamente os impactos da reprovação dos estudantes ao final do ano letivo de 2020, considerando que muitas das lacunas de aprendizagem que ocorrerão, em virtude das restrições impostas pela pandemia da COVID-19 no processo educacional, deverão ser recuperadas nos anos seguintes, em particular em 2021.

5.1.6 Parecer CNE/CP nº 15/2020

Aprovado em 6 de outubro de 2020, o parecer 15/2020 (BRASIL, 2020f), por meio de Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040,

de 18 de agosto de 2020, estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Com as necessárias medidas sanitárias adotadas, como a quarentena e o isolamento social, com a consequente desativação das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, o cenário educacional tornou-se extremamente crítico. Órgãos normativos e executivos dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, e instituições de ensino das redes privadas, comunitárias e confessionais mobilizaram-se, juntamente com gestores, professores, demais profissionais da educação e funcionários técnicos e administrativos para suprir, até heroicamente, de modo não presencial, as, por ora, impossibilitadas aulas presenciais. (BRASIL, 2020f).

É consabido o grande esforço de todos esses atores, bem como dos estudantes e de seus familiares, para viabilizar, rapidamente, essas atividades, novas e complexas para muitos deles.

Na vigência da Medida Provisória nº 934/2020, com a dispensa da obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020 na Educação Básica e Superior, amplamente aceita pela comunidade educacional, e diante da urgência da reorganização das atividades escolares e acadêmicas em decorrência da suspensão das aulas presenciais ocorridas predominantemente em março de 2020, este Conselho Nacional de Educação (CNE), visando a orientar a integração curricular e a prática das ações educacionais em nível PROCESSO Nº: 23001.000334/2020-21 Maria Helena de Castro – 0334 2 nacional, na condição de órgão normativo e de atividade permanente na estrutura da educação nacional, previsto no § 1º do artigo 9º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional(LDB). (BRASIL, 2020f).

A partir das Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o parecer 15/2020 (BRASIL, 2020f) emitiu três documentos pertinentes:

Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020, que tratou da “reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19”; – Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020, que retomou essa temática, com o reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020; e – Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”. (BRASIL, 2020f).

E ainda, o parecer 15/2020 (BRASIL, 2020f) afirma que “Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020, que estabelece normas educacionais excepcionais

a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020”.

E ressalta (BRASIL, 2020f) que esta Lei, no parágrafo único do artigo 1º, define que “o Conselho Nacional de Educação (CNE) editará diretrizes nacionais com vistas à implementação do disposto nesta Lei”.

Em função deste mandamento, novamente este Conselho se debruça sobre a matéria, propondo diretrizes para adequar suas orientações ao citado diploma legal,

Sem prejuízo da permanência de disposições, que não colidam com a Lei nº 14.040/2020, dos três citados Pareceres deste Colegiado, os quais constam dos anexos a este Parecer. II – VOTO DA COMISSÃO A Comissão vota favoravelmente à aprovação de Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade. (BRASIL, 2020f).

Essas normativas vêm ao encontro do que é exposto e reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (BRASIL, 2020f), na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução, anexo, do qual é parte integrante.

5.1.7 Parecer CNE/CP nº 16/2020

Aprovado em 9 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020g), o parecer reexamina o item 8 no referente às orientações para o atendimento ao público da educação especial do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020e), que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

Em particular, destacam-se, nesse documento (BRASIL, 2020g), as orientações para que os sistemas, em todas as suas dimensões administrativas, técnicas e pedagógicas possam empreender o planejamento e as ações relativas à COVID-19 para o atendimento dos estudantes da Educação Especial, com relação à dinâmica das aulas não presenciais e ao retorno às aulas presenciais.

O Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020g), em diálogo com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, orienta o retorno às aulas para o público da Educação Especial no contexto da pandemia da COVID-19.

O Parecer (BRASIL, 2020g) orienta que as escolas e os serviços de Atendimento Educacional Especializado obedeçam regamente aos protocolos de higiene, observando a não permissão de aglomerações, a avaliação das pessoas envolvidas nos atendimentos quanto aos sintomas do vírus, a manutenção de distanciamentos, promovendo atividades individuais agendadas.

As atividades pedagógicas remotas ou não presenciais podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas a todos os estudantes da Educação Especial. (BRASIL, 2020g)

Caberá às redes de ensino tomar providências para promoção da acessibilidade e segurança de saúde dos estudantes no retorno às aulas presenciais, devendo remover quaisquer barreiras que impeçam sua plena e efetiva participação em igualdade de condições com os demais estudantes. É essencial que sejam assegurados o ensino e a aprendizagem efetiva, de maneira remota ou presencial, e que sejam adotados todos os protocolos de higiene para a preservação da saúde dos estudantes. (BRASIL, 2020g)

5.1.8 Parecer CNE/CP nº 19/2020

Esse parecer foi aprovado em 8 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020h) e reexamina o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020f), que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública.

As orientações contidas no Parecer CNE/CP nº 19/2020 (BRASIL, 2020h) são direcionadas à realização de atividades presenciais e não presenciais no processo de reorganização dos calendários escolares e no replanejamento curricular, no contexto atual de pandemia, devem ser consideradas como sugestões aos sistemas de ensino, redes, escolas, professores e gestores em complementação ao Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020a).

Por fim, o parecer (BRASIL, 2020h) reitera a importância do regime de colaboração entre os três níveis de governo e entre os estados e seus municípios na definição dos critérios de retorno às atividades presenciais.

5.1.9 Resolução CNE/CP nº 2/2020

A resolução nº2, de 10 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020i), institui as Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade.

As instituições escolares de Educação Básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensadas, em caráter excepcional, durante o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020:

I – na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual;

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual (BRASIL, 2020i).

O Parecer (BRASIL, 2020i) ressalta a importância do reordenamento curricular do que restar do ano letivo de 2020. O ano letivo seguinte pode ser reprogramado, aumentando-se os dias letivos e a carga horária do ano letivo de 2021 para cumprir, de modo contínuo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no ano letivo anterior.

Para os estudantes que se encontram nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são necessárias medidas específicas definidas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares relativas ao ano letivo de 2020, de modo a garantir aos estudantes a possibilidade de conclusão da respectiva etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2020i).

A volta às aulas presenciais deve ser gradual, em conformidade com protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais, considerando as características de cada unidade educacional, observando regras de gestão, de higiene e de distanciamento físico de estudantes, de funcionários e profissionais da educação, com escalonamento de horários de entrada e saída para evitar aglomerações. (BRASIL, 2020i)

Quanto aos sistemas de ensino, as secretarias de educação e as instituições escolares

[...] devem planejar o retorno a atividades presenciais, segundo número limitado de alunos em cada sala de aula, conforme protocolos locais e condições de funcionamento efetivo de cada unidade escolar, garantida a reorganização dos horários e dias de atendimento aos estudantes e às famílias. (BRASIL, 2020i).

Já o retorno às atividades escolares regulares

[...] deve ocorrer de acordo com as diretrizes das autoridades sanitárias combinadas às regras estabelecidas pelos respectivos sistemas de ensino e instituições escolares das redes públicas, privadas, comunitárias e confessionais. § 1º No ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública, devem ser mantidos os programas públicos suplementares de atendimento aos estudantes da Educação Básica. (BRASIL, 2020i).

Nos sistemas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, bem como nas secretarias de educação e nas instituições escolares públicas, privadas, comunitárias e confessionais,

as atividades pedagógicas não presenciais de que trata esta Resolução poderão ser utilizadas em caráter excepcional, para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, no cumprimento das medidas para enfrentamento da pandemia da COVID-19. (BRASIL, 2020i).

A resolução CNE/CP nº 2. (BRASIL, 2020i) não faz referência à gestão escolar em tempos de pandemia Covid-19, no entanto há orientações de suma importância para que a gestão escolar organize o trabalho das escolas.

5.2 A gestão escolar na Proposta Educativa da Rede La Salle Brasil-Chile

O documento apresenta “um conjunto de intuições, conceitos e práticas” que seguem inspirando o ideal pedagógico e a concepção de educação, compreendida como:

a) Universal: todas as pessoas, independentemente das condições econômicas e sociais, deveriam ter acesso à educação; b) Popular: que atendesse, especialmente, aos filhos dos artesãos e dos pobres, que tinham menores possibilidades e condições de receber educação, naquela época; c) Integral e integradora: que formasse integralmente, com atenção ao todo da pessoa, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e as

relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida; em síntese, La Salle se propôs a “ensinar a bem viver”; d) Cristã: La Salle queria que suas escolas tivessem origem, orientação e finalidade cristãs. Isso nos inspira a reconhecer que somos Igreja, comunidade e povo de Deus, partícipes e cooperadores na construção do Reino de Deus, através da construção de uma sociedade mais justa, fraterna, inclusiva, solidária e humana; e) Centrada na pessoa do educando: o educando era o centro do processo educativo, o que implicava conhecê-lo da melhor maneira possível, bem como atendê-lo com atenção diferenciada, adaptada e personalizada; f) Ligada à vida: a educação lassalista, de caráter prático, partia da vida concreta dos educandos e formava à vida em geral, à vida cristã e também à vida profissional; g) Eficaz e eficiente: La Salle considerava imprescindível que os estudantes progredissem no processo de aprendizagem. Para isso, organizou ações pedagógicas de natureza preventiva, corretiva e propositiva, inseridas em um modelo pedagógico, com a organização dos conteúdos, dos métodos e do funcionamento das escolas, bem como com a supervisão do trabalho pedagógico realizado; h) Fraterna e participativa: que fosse pautada na relação de fraternidade entre os membros da Comunidade Educativa, e com a presença ativa dos educandos na sala de aula e na escola; i) Aberta: à sociedade, na educação de qualidade dos cidadãos; à Igreja, no estímulo às práticas religiosas e à participação na comunidade eclesial; à família, no diálogo com pais e responsáveis sobre a educação dos filhos. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 10-12).

São salientadas pelo documento algumas características do contexto contemporâneo, evidenciando-se o

[...] clamor por mais justiça, segurança e educação de qualidade para todos, na preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade, no respeito, na promoção e na defesa dos direitos humanos, na luta contra a corrupção e em favor da democracia, na promoção de uma sociedade inclusiva, no desejo crescente por experiências espirituais que deem sentido e significado à vida das pessoas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 14)

No que se refere à realidade do Brasil, do Chile e de Moçambique, são descritos os desafios a serem enfrentados e a necessidade da proposição de ações que contribuam para “garantir os direitos universais básicos do ser humano”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 13). Nessa perspectiva dos direitos universais básicos, como desafios concretos atinentes à educação, são destacados:

a universalização do acesso à educação, como direito fundamental ao ser humano e a melhoria da qualidade educativa e pedagógica; a formação continuada dos professores e colaboradores para responder às necessidades dos estudantes de hoje; o progresso dos níveis de aprendizagem dos alunos e qualificação das infraestruturas das instituições educativas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 16).

Para que a educação lassalista cumpra sua missão, com qualidade e solidariedade sustentável no tempo, a Proposta Educativa (2014) considera, nas questões administrativas, os seguintes aspectos:

A diversidade legal de cada país, a participação, a corresponsabilidade e a subsidiariedade; a interdependência e o trabalho em rede; a eficiência e a eficácia; a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos; a justiça social nas relações de trabalho; **a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres.** (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 21, grifo nosso)

A Proposta Educativa Lassalista (2014) concebe a educação como “direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente que dá sentido à vida”.

Na perspectiva do modelo de gestão, o documento apresenta a seguinte visão:

Para que a Educação Lassalista cumpra sua missão, sendo de qualidade e solidariamente sustentável no tempo, adotamos modelos de gestão, na Província e em cada Comunidade Educativa, considerando: a diversidade legal de cada país; a participação, a corresponsabilidade e a subsidiariedade; a interdependência e o trabalho em rede; a eficiência e a eficácia; a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos; a justiça social nas relações de trabalho; a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 20).

A partir do carisma, da história e da pedagogia lassalista, assume educação humana e cristã de qualidade, destacando a educação “inclusiva, tendo em vista a preocupação e a atenção com os educandos [...] em situação de vulnerabilidade social.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 22).

O documento desafia a cada Lassalista

[...] continuar sonhando com uma educação transformadora, eficaz e eficiente, capaz de melhorar a vida de todos os seus agentes e das comunidades nas quais a Missão Educativa Lassalista se desenvolve. Que esta Proposta Educativa renove em nós a esperança no poder transformador das práticas educativas lassalista e aumente nosso compromisso e nossa responsabilidade com as crianças, os jovens e os adultos, especialmente os mais pobres e em situação de vulnerabilidade. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 31).

Na gestão das comunidades educativas, os gestores assumem o compromisso de garantir os seguintes princípios:

a sustentabilidade econômico-financeira; a subsidiariedade, a participação e a descentralização de iniciativas; a autonomia, a responsabilidade e a transparência na gestão dos recursos destinados; o diálogo e a articulação com as famílias e a comunidade; a equidade e a justiça social; a padronização de processos e procedimentos; a profissionalização da gestão; a formação continuada, como meio de aprimoramento da gestão; o zelo pelo cumprimento do planejamento e dos dispositivos legais; a diversificação e a qualificação dos produtos educacionais; o foco no atendimento ao aluno. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 31).

Considerando a realidade atual, as novas configurações educacionais e as políticas governamentais, é desenvolvida uma gestão estratégica e atualizada das instituições, da ação educativa, da imagem e da marca La Salle por meio: da formação adequada de todos os agentes educacionais; do mapeamento e do controle das oportunidades e ameaças institucionais; da publicidade de ações e de projetos significativos da instituição; da organização de um setor de comunicação e marketing ativo e atuante; da participação e representatividade em instâncias políticas e públicas. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014)

No processo de gestão, a Equipe Diretiva de cada Comunidade Educativa, em diálogo com a direção da Rede La Salle e em consonância com os estatutos e regimentos institucionais, tem o desafio de

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

Portanto, a Proposta Educativa se apresenta como um fruto de um esforço coletivo, do sonho e dos ideais de todos os educadores lassalistas da Província La Salle Brasil-Chile.

5.3 Desafios da gestão escolar: o que relatam os gestores

Esta seção é dedicada à etapa do tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação dos conteúdos presentes nas respostas do questionário aplicado aos diretores e vice-diretores. Igualmente, retoma-se a análise documental, realizando a

triangulação analítica dos dados por meio de um diálogo com os pressupostos dos autores e com os documentos selecionados para tal aprofundamento.

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), categorizamos os conteúdos das respostas dos diretores e vice-diretores das Escolas da Rede La Salle no Rio Grande do Sul num conjunto de quatro eixos temáticos, conforme apresentamos no quadro 5.

Quadro 5 – Eixos temáticos

Eixos temáticos
Eixo temático 1: Opção pela gestão
Eixo temático 2: Impactos da Pandemia do COVID 19 na gestão escolar.
Eixo temático 3: Desafios na gestão escolar durante a pandemia do COVID - 19.
Eixo temático 4: Temáticas formativas para o aprimoramento da ação gestora.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Passa-se, então, à reflexão sobre o conteúdo de cada eixo.

5.3.1 Eixo temático 1 - Opção pela Gestão

O quadro 6 descreve os fatores que, segundo os gestores, os levaram a fazer a opção pela gestão.

Quadro 6 – Opção pela gestão.

Fatores	Frequência N=16
Perfil, liderança, habilidades e competências para exercer a função de gestor	7
Contribuir com a filosofia, identidade e pedagogia lassalista	5
Oportunidade e convite feito pelo superior da Rede La Salle	3
Compreender os processos escolares e contribuir para o desenvolvimento deles	3
Experiência na atuação nos diversos setores da escola	2
Ser membro da instituição religiosa	2
Acreditar na educação como instrumento estruturante do ser	1

Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

O perfil, a liderança, as habilidades e a competência para exercer a função de diretor ou vice-diretor são as principais afirmações descritas pelos gestores, eis suas afirmações: “Liderança” (G1 e G4); “Habilidades e competências necessárias para exercer a função” (G8); “Perfil pessoal” (G6). Ainda abordando os aspectos sobre liderança, o Gestor 11 afirma: “Acredito que foi algo que aconteceu naturalmente como consequência do trabalho que eu vinha desenvolvendo.”. Nesse sentido, o Gestor 15 complementa “Acreditar na educação; liderança e relações interpessoais.” e os “Novos desafios que a educação proporciona”, conclui o Gestor 14.

Na gestão escolar, o perfil, a liderança e as competências se fazem presente no processo da gestão democrática, como condição prévia para o desempenho da função, bem como os desafios propostos pela educação. A esse respeito, Lück (2000, p. 29) afirma que

não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola/comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes.

Sendo assim, é fundamental que os gestores escolares tenham clareza do seu papel na promoção de uma cultura democrática no ambiente escolar, considerando o princípio da gestão democrática e de um gestor que traz em sua essência uma forma diferente de administrar, envolvendo a coletividade, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, colocando a serviço suas aptidões, liderança, habilidades e competências na prática gestora. Esses são saberes necessários aos gestores e envolvem dimensões não apenas pedagógicas, técnicas, ou relacionadas aos conhecimentos dos aspectos legais e administrativos, mas requer a capacidade de liderança a cooperação e a participação. (LÜCK, 2000).

Ao referirem a dimensão lassalista, os respondentes suscitaram o desejo de contribuir como gestores, com a filosofia, a identidade e a missão lassalista: “A experiência como educador lassalista e a possibilidade de contribuir em outras áreas de atuação da escola” (G1); a “ Identidade e pertencimento” e o “Desejo de contribuir com os meus conhecimentos e experiências profissionais na instituição lassalista.

(G5); “Vocação Religiosa” (G10); o “desejo de contribuir com a educação lassalista” (G9) e, por fim, a possibilidade de “Contribuir com a filosofia e pedagogia lassalista no Colégio” (G7).

Ao referirem à dimensão lassalista, os gestores remeterem às origens fundacionais: “João Batista de La Salle, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, apontava a seus Irmãos a finalidade do seu Instituto, recém-criado: a educação humana e cristã dos meninos, especialmente dos mais pobres”. (NAVARRO, 2005, p. 2). Aos lassalistas incumbiu a seguinte missão educativa:

Estais obrigados a instruir as crianças pobres. Por conseguinte, deveis ter-lhes especial carinho e procurar o bem espiritual quanto vos for possível, considerando-as como membros de Jesus Cristo e como seus amigos prediletos. A fé que vos anima deve induzir-vos a honrar Jesus Cristo na pessoa dos pobres e a preferi-los aos mais ricos da terra, pois são imagens vivas de Jesus Cristo, nosso divino Mestre. (LA SALLE, 2012, v. II-A. p. 191).

É nesse mesmo sentido que Corbellini (2006, p. 21-22) reforça a finalidade da missão Lassalista

A Sociedade das Escolas Cristãs, cuja finalidade específica era (continua sendo) a de manter “juntos e por associação” escolas gratuitas e de proporcionar educação cristã aos pobres, é resultado de uma criação coletiva concretizada a partir do envolvimento de pessoas com origens e práticas diferentes, representada pela pessoa de João Batista de La Salle e dos primeiros mestres-escolas e Irmãos, devendo ser destacada a contribuição destes pela forma como participaram dos principais eventos e pelas resistências oferecidas, indicadores que ajudaram no processo de construção da identidade da Sociedade. (grifo do autor).

Percebe-se, dessa forma que, La Salle fundou um Instituto pautado pelas decisões democráticas, posto que, pela consulta aos irmãos, permitiu a todos, em especial aos que tinham maior experiência pedagógica, a possibilidade de opinar sobre o documento, tornando-o, assim, parte da vida dos irmãos. Essa característica de participação e modelo de gestão se perpetua até hoje no Instituto, representado nas mais diversas instâncias, nas assembleias, nos fóruns, nas reuniões e nos conselhos que são formados para refletir, encaminhar e decidir sobre a obra educativa Lassalista (RAMOS, 2019).

Na perspectiva do modelo de gestão, os diretores e vices diretores têm a missão de garantir a seguinte visão:

Para que a Educação Lassalista cumpra sua missão, sendo de qualidade e solidariamente sustentável no tempo, adotamos modelos de gestão, na Província e em cada Comunidade Educativa, considerando: a diversidade legal de cada país; a participação, a corresponsabilidade e a subsidiariedade; a interdependência e o trabalho em rede; a eficiência e a eficácia; a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos; a justiça social nas relações de trabalho; a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 20).

A partir do carisma, da identidade, da história e da pedagogia lassalista, os gestores assumem a educação humana e cristã de qualidade, destacando a educação “inclusiva, tendo em vista a preocupação e a atenção com os educandos [...] em situação de vulnerabilidade social.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 22).

A experiência, o serviço e a compreensão da importância da gestão no ambiente escolar se refletem na expressão do Gestor 1, “A possibilidade de praticar e melhorar os processos observados ainda como professor”, ou seja, ser diretor é uma oportunidade de colocar em prática aquilo que acredita em relação à educação; para o Gestor 3, a missão maior é de “comprender a gestão com serviço e prática de boas experiências”; já o Gestor 5 aponta a “Experiência de mais de duas décadas na gestão de instituição, além de exercer diversas funções dentro da organização escolar, incluindo a área da gestão”. O Gestor 8 ressalta a importância da gestão escolar como “Elemento fundamental da ação pedagógica”. O Gestor 16 afirma na sua atividade diária “Usar da experiência com professor para fazer uma gestão mais assertiva e colaborativa, participar das decisões da escola, incentivar os colaboradores a investir em formação”.

E, nesse sentido, é importante observar que ser gestor escolar pressupõe um conjunto de conhecimentos e procedimentos que viabilizem a visão integrada dos processos administrativos e pedagógicos, por isso Lück (2000, p. 25) destaca a importância do exercício da gestão escolar.

O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes. A sua diversidade é um desafio para os gestores. Dada, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores um processo de formação continuada, em serviço, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos.

Na perspectiva de compreender as concepções enraizadas na figura do gestor escolar, faz-se necessário retomar a compreensão do termo gestão escolar, que, embora em muitos momentos seja utilizado com o mesmo sentido de administração escolar, diverge do termo administração escolar na prática e na construção política. Diferentemente da administração, que supõe um administrador no comando, a gestão escolar elucida a participação como processo de construção das ações e dos procedimentos que envolvem o fazer pedagógico no âmbito escolar.

5.3.2 Eixo temático 2 - Impactos da pandemia do COVID 19 na gestão escolar

O quadro 7 apresenta a síntese das respostas dos gestores ao serem questionados sobre os impactos da pandemia do COVID 19 na gestão das comunidades educativas.

Quadro 7 - Impactos da pandemia do COVID 19 na gestão escolar

Fatores	Frequência N=16
A prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos	6
Gestão econômica e administrativa	6
Gestão de pessoas	4
Otimização das tecnologias digitais na aprendizagem	3
Envolvimento das comunidades escolares no processo de gestão	3
Reestruturação do modelo de gestão	3
Formação permanente dos educadores	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Ao analisarmos os dados apresentados no quadro 7 constatamos que os impactos giram em torno de aspectos relativos: à ressignificação da prática pedagógica e das aprendizagens dos alunos; à gestão econômica e administrativa; à gestão de pessoas; à otimização das tecnologias digitais na aprendizagem; ao envolvimento das comunidades escolares no processo de gestão; à reestruturação do modelo de gestão e à formação permanente dos educadores.

Ainda é possível perceber o grande esforço de todos os gestores das comunidades educativas em viabilizar, rapidamente, as atividades escolares, que são novas e complexas para muitos deles. (BRASIL, 2020e)

É preciso considerar também que

as escolas poderão utilizar estratégias não presenciais para a reposição e a recuperação da aprendizagem em complementação às atividades presenciais de acompanhamento dos alunos. O maior desafio é evitar o abandono escolar e reconhecer o esforço dos estudantes e das equipes escolares para garantir o processo de aprendizagem durante a pandemia, em condições bastante adversas. (BRASIL, 2020e).

A “ressignificação da prática pedagógica” (G1) e a “aprendizagem dos alunos” (G5), destacando impactos: “na mudança de abordagens metodológicas” (G2); “redução das competências e habilidades a serem desenvolvidas; dificuldades de acesso dos alunos nas aulas síncronas; evitar a evasão escolar (G5); “Nas aprendizagens essenciais” (G7); “na avaliação da aprendizagem e, na avaliação da escola” (G8); e por fim, “nas às possíveis defasagens de aprendizagem” (G15).

A ressignificação pedagógica parte da importância da realização de atividades pedagógicas remotas ou não presenciais e podem ser destinadas a estudantes em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, sendo, portanto, extensivas a todos os estudantes da Educação Especial. (BRASIL, 2020g).

Cabe aos gestores tomar providências para promoção da acessibilidade além de garantir a plena e efetiva participação dos estudantes em inclusão possibilitando a igualdade de condições com os demais estudantes no processo pedagógico. É essencial que sejam assegurados o ensino e a aprendizagem efetiva, de maneira remota ou presencial. (BRASIL, 2020g).

Na Gestão econômica e administrativas, os gestores das escolas, nas quais os alunos pagam mensalidades, tem impactado: nas “mudanças na estrutura (organização e adequação dos tempos e espaços do Colégio)” (G4); “Impactos financeiros, organizacionais e de pessoal” (G5); “Um forte impacto nas finanças: inadimplência; queda da receita; desgastantes negociações nas demandas para descontos adicionais aos anteriormente já concedidos...” (G6). Pressão de pais por aulas presenciais, por descontos nas mensalidades (G8) e ainda, “Impactos com a redução de alunos e descontos nas mensalidades” (G12).

Na gestão de pessoas, a pandemia teve impactos positivos e negativos, assim como, possibilitou oportunidades de crescimento pessoal como “Crescimento e foco da dimensão humana” (G7) e o cuidado da dimensão emocional dos educadores, como apontam os Gestores 1 e 6: “Cuidar da saúde emocional dos educadores/educandos e familiares, entre outras” e “Lidar de maneira mais assertiva com o estresse”.

As tecnologias digitais de aprendizagem foram essenciais nas aulas remotas como afirmam os gestores: “Evolução da dimensão das tecnologias educacionais” (G7); “Avanço nos recursos e apoio tecnológicos, alunos criaram estratégias sistemáticas para o estudo, etc.” (G10) e no “avanço na implantação do sistema híbrido” (G13).

De acordo com Avelino; Mendes (2020, p. 09), a pandemia reforçou a importância da escola, do professor e do uso das tecnologias digitais no contexto educativo.

Os resultados dessa pandemia mostraram o quanto a escola exerce um papel fundamental na vida do aluno, por inseri-los no convívio social; por mostrar a importância do papel do professor como mediador e a relevância da sua formação inicial e continuada no que tange às novas tecnologias. Mais do que saber reconhecer os problemas, cabe aos políticos, ao corpo docente, aos alunos, aos responsáveis e à população em geral uma mudança de comportamento, ao ter consciência de que educar vem atrelado a uma ação.

O envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de gestão foi a estratégia dos gestores 7, 10 e 15 para lidar com os impactos da pandemia. Eles afirmam: “Expansão do regime de colaboração”; “Acredito que os impactos que, em um primeiro momento, pareciam negativos, a posteriori se mostraram positivos: maior engajamento e participação das famílias na vida escolar dos filhos” e “No entanto, o maior desafio foi articular toda a comunidade educativa à distância de forma sincronizada e efetiva, mantendo a motivação de todos os integrantes (pais, professores, alunos, colaboradores)”.

Segundo Antunes (2020), os gestores escolares tiveram uma importante função na rotina escolar, seja no setor administrativo e financeiro, seja trabalhando em prol do desenvolvimento pedagógico, na coordenação do corpo docente e na promoção da integração entre família e escola. Além dessas atribuições há ainda o desafio de garantir o funcionamento da instituição de ensino no contexto das aulas remotas. Nesse sentido, muitas decisões e medidas acabam sendo estabelecidas, por vezes de forma assertiva, por vezes não assertiva, frente a situações de contingências, porém o objetivo deve ser sempre o de minimizar os impactos pedagógicos e administrativos na escola.

Sendo assim, o papel do gestor corresponde ao líder da organização que influencia diretamente, de maneira positiva ou negativa, a todos aqueles que fazem parte da instituição. A direção escolar executa a administração e o planejamento do

ambiente em que atua, este planejamento exige a previsão de riscos naturais ou causados pela ação humana, estes podem ser de altos ou baixos impactos.

A reestruturação do modelo de gestão foi o que mais impactou alguns gestores das comunidades educativas, que destacaram questões como a “dificuldade também para a realização de alguns serviços. Em algumas situações, foi preciso demitir colaboradores” (G8); a “reformulação de um novo modelo de gestão baseado em protocolos, solidificação das tecnologias educacionais como metodologia operacional” (G9) e a “Possibilidade de repensar e avaliar processos, quebra de paradigmas” (G14).

De acordo com Leal, et al (2020), a missão do gestor escolar em tempos de pandemia caracterizou como a arte de fazer com que as atividades inerentes à escola aconteçam a partir da colaboração de um grupo de pessoas embora nem sempre a direção tenha controle sobre os profissionais que atuam nas escolas.

E partir disto,

[...] foi o de conquistar a participação e envolvimento da equipe nas atividades da escola de forma presencial, desenvolver as ações inerentes ao cargo, decidir sobre o andamento da escola de forma remota e sem o contato direto com as pessoas para fazer acompanhamento e auxiliar no momento de necessidade, pode se constituir um grande desafio para os gestores escolares, neste momento de pandemia. (LEAL, *et al*, 2020, p. 3).

Além de acompanhar as atividades dos servidores técnicos, os diretores precisam, também, manter o contato constante com professores e familiares para acompanhamento das atividades essenciais da escola. Esse procedimento é relevante para que os processos de ensino e de aprendizagem, durante o período de ensino remoto emergencial, ocorram de forma eficaz e com o mínimo de transtorno possível, tanto para os professores, quanto para os alunos e seus familiares.

Um outro impacto essencial para a gestão escolar foi o investimento na formação dos professores e colaboradores para o ensino e trabalho remotos, como afirma o Gestor 3: “Capacitação, treinamentos e formações de todos os colaboradores e horas adicionais de alguns colaboradores”. “E a necessidade urgente de investir na formação”. (G11).

As reflexões postas lançam luzes à temática da formação docente, a qual é uma dimensão necessária para a apropriação e o desenvolvimento efetivo do ensino e da aprendizagem. A formação docente, como defesa da política educacional, é um viés necessário para a conquista da qualidade educacional

e, no contexto da pandemia, foi possível perceber as limitações estruturais e formativas que o cenário desencadeou acerca da formação docente e a sua relação com o uso das tecnologias. (SILVA; SILVA; GOMES, 2020, p. 5).

O atual Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, (BRASIL, 2014) apresenta nas metas 15, 16, 17 e 18 estratégias referentes à formação docente e à política de formação para professores, sinalizando a importância dessa dimensão para a concretização de uma educação pública e de boa qualidade, com anseios de qualificar os profissionais da educação para o enfrentamento de momentos complexos, como a pandemia.

A política educacional, por meio dos diferentes caminhos traçados, aponta a importância da consolidação de um processo democrático e inclusivo para todos os profissionais da educação, revelando sinais de conquistas para o campo e apontando possíveis entraves no contexto da pandemia. Nesse sentido, a realização das atividades educacionais no atual cenário político torna-se uma dimensão complexa, a qual envolve diferentes perspectivas. (SILVA; SILVA; GOMES, 2020).

Ainda, em contraponto ao previsto nos documentos lassalistas e nas políticas educacionais, emergiu uma problemática aos gestores, no contexto da pandemia,

além da formação docente, outra problemática que o contexto da pandemia revelou foi a necessidade de os próprios profissionais da educação terem os seus recursos tecnológicos para realizarem os trabalhos. Em um cenário desigual, o custo das aulas remotas acabou recaído sobre os profissionais da educação, tendo que providenciar mobiliário adequado, computador, *smartfone*, energia elétrica, internet, sem falar da excessiva jornada de trabalho com o planejamento, a gravação de vídeos e o acompanhamento aos estudantes. De modo geral, o custo para a realização das atividades pedagógicas sinaliza a precarização e o desconforto profissional em relação a essas questões. (SILVA; SILVA; GOMES, 2020, p.5).

Segundo Paro (2004), para que exista uma administração democrática escolar, se faz necessário renunciar ao conceito clássico da gestão escolar e, de maneira consciente e articulada com os objetivos da escola, garantir a efetiva participação dos envolvidos.

Para isso, é importante compreender que a gestão escolar está à frente da organização escolar e inserida em um contexto social. O gestor deve zelar pelos bens da escola, pelas pessoas, cuidar dos recursos financeiros, físicos e materiais,

atendendo às necessidades administrativas e pedagógicas, visando o apoio à promoção de um ensino de qualidade. (PARO, 2004).

Mesmo diante dos impactos gerados pela pandemia à gestão das comunidades educativas, os gestores assumiram o compromisso de garantir os seguintes princípios:

[...] a sustentabilidade econômico-financeira; a subsidiariedade, a participação e a descentralização de iniciativas; a autonomia, a responsabilidade e a transparência na gestão dos recursos destinados; o diálogo e a articulação com as famílias e a comunidade; a equidade e a justiça social; a padronização de processos e procedimentos; a profissionalização da gestão; a formação continuada, como meio de aprimoramento da gestão; o zelo pelo cumprimento do planejamento e dos dispositivos legais; a diversificação e a qualificação dos produtos educacionais; o foco no atendimento ao aluno. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 31).

La Salle, diante da realidade em que se encontravam as escolas do século XVII, totalmente voltadas à classe alta, observou nas vastas lacunas na parte pedagógica e disciplinar uma grande oportunidade para inovar. Diante das dificuldades que vinha tendo, procurou oferecer uma educação mista para pobres e ricos e, desse modo, quebrou a lógica social do seu tempo. Sofreu significativa pressão dos mestres calígrafos para fechar suas Escolas, mas resistiu a todas as intempéries junto com os demais Irmãos (LA SALLE, v.I. 2012).

Com as Escolas abertas, La Salle passou a se preocupar com a formação dos professores. Outra vez La Salle inovou ao criar uma Escola para formação de professores, hoje chamado Magistério (LA SALLE, v.I. 2012).

Diante de tantos impactos provocados pela pandemia, como gestores lassalistas, temos a inspiração de La Salle que foi um homem do seu tempo, porque conseguiu conectar a aprendizagem dos alunos às suas vivências cotidianas, ao seu contexto social, político e econômico de modo a promover o aluno à condição de eterno aprendiz das coisas formais e informais (PAZ, 2016).

Mediante o exposto, em diálogo com o referencial teórico, é possível perceber que os impactos interferiram diretamente no modelo de gestão administrativa e pedagógica das Comunidades Educativas. Assim também é possível observar a importância de o gestor compreender que a gestão escolar está à frente da organização escolar e inserida em um contexto social específico.

5.3.3 Eixo temático 3 - Desafio na gestão escolar em tempos de pandemia do COVID-19

O quadro 8 apresenta a síntese dos desafios enfrentados pelos gestores das comunidades educativas da Rede La Salle, situadas no Rio Grande do Sul, em tempos de pandemia do COVID-19.

Quadro 8 - Desafios encontrados no exercício da gestão escolar

Fatores	Frequência N=16
Cuidado com a saúde mental, emocional e física dos professores e funcionários	8
Gestão Pedagógica, administrativa, econômica, financeira e de pessoas	8
Acompanhamento didático-pedagógico e da aprendizagem	7
Oscilações e instabilidade de cenário social e global.	5
Formação docente	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Os dados mencionados no quadro 8 apontam aspectos que se aproximam daqueles mencionados relativos aos impactos da gestão das comunidades educativas.

No processo de gestão de cada Comunidade Educativa, os gestores, ao assumir a missão lassalista, têm o desafio de

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

A Proposta Educativa se apresenta como um documento balizador no processo de gestão das comunidades educativas, assegurando, por meio do esforço coletivo, os sonhos e os ideais de todos os lassalistas. Porém constata-se junto aos Gestores das comunidades educativas, no decorrer da Pandemia, que os desafios são relativos aos seguintes aspectos:

a) *Cuidado com a saúde mental, emocional e física dos professores e funcionários:* manter o cuidado com a saúde (mental e física) significa lidar com medo, desconfiança, insegurança, ansiedade, baixa estima, irritabilidade, distanciamento social, falta do contato físico diário; é preciso oferecer apoio psicológico, lidar com o adoecimento de professores e colaboradores, com casos positivos de COVID entre colaboradores/professores, entre alunos/famílias, além de administrar as resistências ao ensino remoto.

b) *Gestão pedagógica, administrativa, econômica, financeira e de pessoas:* buscar o justo equilíbrio na gestão do ensino remoto, gestão dos professores, gestão financeira/econômica da instituição; administrar a diminuição na receita oriunda de mensalidades; administrar aluguéis, aumento nos custos/despesas para a escola a fim de adequar-se aos protocolos, diminuição do número de estudantes da turmas, decisões sobre a manutenção ou não dos empregos; auxiliar na organização de novos modelos de atendimento, nos planejamentos dos educadores, na aulas on-line, na compreensão e utilização das tecnologias, na definição dos horários de aula, na animação de colaboradores, nos investimentos de recursos tecnológicos; acompanhar e apoiar os colaboradores em trabalho domiciliar; administrar conflitos, inseguranças, incompreensões/reclamações dos pais.

c) *Acompanhamento didático-pedagógico e da aprendizagem dos alunos:* garantir o funcionamento do ensino remoto, a partir da mudança brusca do modelo de ensino; investir no uso de novas tecnologias de comunicação, de informação no ensino; levar os alunos à aprendizagem apesar da forma completamente diferente de trabalho; identificar dificuldades no acompanhamento dos alunos, gerenciar as dificuldades de acesso à internet e garantir a aprendizagem dos estudantes.

d) *Oscilações e instabilidade do cenário social e global:* gerenciar a escola em função de muitas mudanças de decreto; adequar-se aos protocolos governamentais, às mudanças repentinas e bruscas da conjuntura social; administrar a mudança e a adaptação da cultura institucional, das famílias, dos profissionais da escola, dos alunos em função do distanciamento social.

e) *Formação docente:* favorecer a formação tecnológica de professores para o ensino remoto e híbrido, bem como, o uso das ferramentas tecnológicas visando à aprendizagem dos estudantes.

Ao dialogar com os referenciais teóricos, partindo dos desafios vivenciados pelos gestores, Libâneo (2004) afirma que o gestor escolar é o responsável pelo

funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto cabe a ele estimular a comunidade educativa a perceber a instituição escolar como um ambiente educativo, requerendo um novo olhar sobre o contexto social, as relações no interior da escola e dos processos educativos.

No contexto da pandemia, segundo o Parecer (BRASIL, 2020a), a possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia do COVID-19 poderá acarretar:

- Dificuldade para a reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022;
- Retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento;
- Danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral;
- Abandono e aumento da evasão escolar.

O mesmo parecer (BRASIL, 2020a) traz à reflexão que a Pandemia leva um desafio significativo para todas as instituições ou Redes de Ensino de Educação Básica do Brasil, exigindo uma reorganização da vida e rotina escolar, expressando a preocupação para que não aumente a desigualdade no aprendizado.

Nesse sentido, a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para sua presença completa nos ambientes escolares. (BRASIL, 2020a).

Além das políticas públicas da educação brasileira no contexto da pandemia, SILVA; GOMES (2020) apontam que o maior desafio foi submetido aos profissionais da educação:

A complexidade da política educacional em tempos de pandemia intensificou-se no processo de desenvolvimento das atividades escolares em meio aos conflitos existenciais da profissão docente e da dinâmica da realidade que os brasileiros estão inseridos. [...]. No contexto da pandemia, os profissionais da área tiveram que se reinventar, adaptando-se aos diferentes desafios, reafirmando o processo de precarização. (SILVA; SILVA; GOMES, 2020, p.4).

O CNE (BRASIL, 2020e), diante dos desafios, faz a recomendação de que cada instituição ou rede de ensino avalie cuidadosamente os impactos na aprendizagem,

considerando que muitas lacunas de aprendizagem ocorrerão em virtude das restrições impostas pela pandemia da COVID-19 no processo educacional.

Para Menegat (2016, p. 266):

As Instituições Lassalistas foram, desde suas origens, instituições pioneiras no campo da educação. Por isso, é necessário continuar investindo na formação de Irmãos e Leigos para que sejam capazes de imprimir um novo impulso às Escolas Lassalistas. É preciso despertar nos educadores e educandos a curiosidade e o desejo de participarem mais profundamente nos processos e procedimentos das Comunidades Educativas. Sem dúvida, é necessário continuar, como Rede, a realização de ações em conjunto, para mantermos viva em todas as Comunidades Educativas a chama do pioneirismo e da excelência acadêmica, através da formação permanente de todos os que fazem parte da Rede.

No contexto da Pandemia e diante de tantos desafios supracitados, os gestores das comunidades foram desafiados a gerenciar e mediar novas perspectivas para a educação, como o ensino híbrido, o uso de tecnologias educacionais, a gestão de pessoas, os recursos econômicos, a gestão democrática e participativa. Para superar esses impactos emergidos, é preciso revisitar a inspiração em João Batista de La Salle, pois, em seu contexto desafiador, procurou organizar suas Escola e, juntamente com os Irmãos, começou a elaborar o Guia das Escolas Cristãs (GE) que, de maneira pedagógica, contribuiu para o dia a dia dos educandários.

De acordo com Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, v.I. 2012 p.26), La Salle foi o seu organizador e sistematizador, os Irmãos contribuíram com suas experiências como professores e diretores. É, portanto, um documento que foi construído ao longo dos anos e tornou-se um instrumento de estudo dos Irmãos em processo formativo.

Destarte, “o Guia foi sistematizado após vinte e cinco anos de fundação da primeira Escola Lassalista e, para a época, um quarto de século representava quase a expectativa de vida da população”. Atualmente, esse documento continua sendo um marco referencial em todas as comunidades educativas da Rede La Salle.

5.3.4 Eixo temático 4 - Temáticas formativas para o aprimoramento da ação gestora

O quadro 9 apresenta a síntese das temáticas formativas indicadas pelos gestores.

Quadro 9 - Temáticas formativas para o aprimoramento da gestão escolar

Fatores	Frequência N=16
Acompanhamento de profissionais especializados de diferentes áreas.	10
Formação sócio emocional	6
Uso das tecnologias digitais.	5
Acompanhamento da Missão Lassalita	5
Formação Pedagógica	5
Relação família/escola.	2
Gestão institucional de Rede	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas dos gestores às questões do questionário (2021).

Segundo os gestores G5, G6, G7, G8, G9, G12, G13, G14 e G16, no decorrer da pandemia, a prática da gestão escolar requer que sejam realizadas formações em diferentes áreas:

Competências e Habilidades na prática, Habilidades sócio emocionais e os impactos no processo de ensino e aprendizagem, neurociências e o processo de ensino e aprendizagem. (G5)

Acompanhamento psicológico aos professores e funcionários; Inúmeras palestras no âmbito pedagógico que nos ensinaram a forma (nova) de fazer as coisas. Palestras na área do direito educacional e na gestão administrativa/financeira da crise. (G6)

Como lidar com as relações intra e interpessoais em tempos de pandemia; desenvolvimento de metodologias ativas (online); (G7)

Comunicação efetiva; Processos desenhados e cumpridos; comprometimento com a educação. (G8)

Gestão de pessoas, curso de liderança, gestão de projetos, formação de gestão escolar. (G9)

Seguiu as normas sanitárias dos Poderes Públicos para segurança da Comunidade Educativa. (G12)

Aprendizagem significativa e construção do sentido.(G13)

Cuidado com as pessoas; Interdependência; Gestão de pessoas; Gestão da aprendizagem.(G14)

Gestão de Pessoas. (G15)

Competências socioemocionais para educandos e educadores.(G16)

Partindo da concepção fundante da importância da formação diversificada dos professores e dos Irmãos diretores, La Salle trouxe às escolas cristãs nova configuração pedagógica e formação dos professores, com o intuito de oferecer educação de qualidade aos filhos dos artesãos e pobres.

Para Menegat (2016, p. 267):

Como gestores de instituições educativas, se desejamos que cresçam e tenham perenidade, não podemos ignorar as mudanças que ocorrem ao nosso redor, mudanças estas que afetam nosso ser, agir e conviver. Parece-nos urgente e necessário nos acostarmos com a ideia de que o processo de gestão, mais do que a primazia da qualidade, do resultado e da rentabilidade, direcione seu foco para a agilidade, isto é, tempo também é dinheiro. Somos interpelados sempre mais para nos adaptarmos às novas demandas e situações que a sociedade nos impõe.

Na verdade, em nossa realidade educacional, principalmente em contexto da pandemia, no exercício de uma boa gestão, exige-se competência para administrar, gerir, dirigir o novo, mudar e lidar com o imprevisto. Sabe-se também que a gestão em nossos dias é infinitamente mais complexa e apresenta mais riscos do que num passado recente. E, se vivemos numa sociedade na qual a única certeza é que existe a incerteza, e a fonte segura de competitividade duradoura é o conhecimento, então é necessário munir-nos de informações sólidas para a tomada das decisões (MENEGAT, 2016).

Contudo, vale ressaltar que os gestores não evitaram esforços e seguiram desenvolvendo ações para garantir a continuidade e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Esses profissionais, mesmo enfrentando dificuldades, em função do número de atividades que precisavam ser executadas para manter parte das atividades da escola em funcionamento e mesmo com o distanciamento social, deram continuidade ao processo educativo (LEAL, et al, 2020).

No entender dos G1, G2, G3, G10, G15 e G16, a formação socioemocional é uma necessidade eminente gerada pela pandemia e, por isso, sugerem formações com o enfoque de “Manter a saúde mental dos colaboradores” (G1), visando ao “cuidado psicológico com os colaboradores” (G2), assim como formações cuja temática seja: “Formação emocional” (G2); “Questões socioemocionais” (G10); “gestão das emoções” (G15); e, por fim, “Temas de suporte socioafetivo” (G6).

Com relação às tecnologias digitais, os gestores destacam a necessidade de formação em alguns aspectos:

Aprimoramento dos processos utilizando as tecnologias (G1).
O uso das novas tecnologias educacionais (G3).
O uso das tecnologias (LIVES de Capacitação - Nuvem Mestra/ Google) (G4).
Pataformas digitais. (G15).
Possibilidades tecnológicas atuais. (G16).

Para Ogawa e Filipak (2013), o contexto de permanentes mudanças na sociedade, produto de diversas inovações na esfera científica e tecnológica, tem afetado a dimensão emocional e imposto às instituições sociais a necessidade de adaptar-se, de alterar seu modo de atuar, de rever a forma de se relacionar com seu público.

Dessa forma, a formação para as tecnologias digitais, na gestão escolar, visa a “promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas” buscando “garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos”. (LÜCK, 2009, p. 25).

Ao abordar a formação para a missão lassalista, apresentada aos gestores na Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile, destacam-se alguns objetivos sobre a temática:

- a) Atualizar e compartilhar a pedagogia e o carisma educativo lassalistas;
- b) Manter permanente diálogo com a sociedade atual, tendo como referencial a história institucional e o carisma;
- c) Auxiliar na melhoria da qualidade das ações educativas e pastorais das instituições para promover a formação integral, a permanência e o êxito do educando (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014b, p. 9-10).

A Proposta Educativa Lassalista contempla momentos formativos em torno da filosofia, da identidade e do carisma institucional a partir da comunidade educativa e à luz do carisma fundacional, no qual destacam o Gestor 2, quando a necessidade de,

Manter o grupo focado e unido na missão; Espiritualidade, capacitações frequentes, reuniões contínuas; acompanhamento e dialogo permanente entre os envolvidos do processo educativo; fornadas Formativas para todos os colaboradores e setores.

E, por fim, o Gestor 12 afirma a importância das formações lassalistas, pois contribui para a manutenção da “Equipe Diretiva coesa, solidária nas dificuldades e nos êxitos”.

A formação para novas práticas pedagógicas requer do gestor o planejamento pedagógico da escola, o acompanhamento das ações e das práticas educacionais de acordo com as necessidades emergidas no contexto de cada comunidade. Assim, os gestores sugerem as seguintes temáticas formativas:

Formação de professores; Metodologias ativas e o uso das tecnologias na educação. Avaliação escolar (tema sempre recorrente, e ainda mais necessário neste momento de reinvenção de práticas pedagógicas). (G10). Planejamento e formação técnica para o ensino híbrido; relação família-escola no Ensino Híbrido; Ensino Maker; as novas tecnologias sejam sempre tratadas e orientadas em nível de Província, não pelas Unidades. (G11). Ensino híbrido pós-pandemia; (G13). Planejamento por áreas do conhecimento. (G14).

No que se refere à gestão da Rede La Salle, o gestor 12 sugeriu a “Busca de soluções mais rápidas possíveis para os desafios que surgiam, com apoio importante da mantenedora (especialmente da Direção de Missão e departamento Jurídico)”, diante de situações diversas no decorrer da Pandemia do COVID 19.

La Salle acompanhava o funcionamento das escolas de forma sistemática e contínua. Ele também orientava os mestres para que a aprendizagem dos alunos fosse efetiva, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade de sua época. Em Hengemüle (2011), podemos perceber como era feito o acompanhamento das escolas de La Salle:

La Salle acompanhava pessoalmente todas as escolas, visitando-as e recebendo periodicamente informações pelas cartas enviadas a ele pelos Diretores responsáveis por elas e por cada Irmão que nelas trabalhava. Quando o número delas aumentou, e ficou mais difícil acompanhá-las pessoalmente, designou dois “Visitadores” para, em seu nome e com tarefas por ele definidas, marcar presença junto a elas (HENGEMÜLE, 2011, p. 248, grifo do autor).

Podemos perceber que as respostas dos gestores 12 e 14 abordam a importância de momentos formativos para as famílias e a relação escola-famílias, tais como “Canais virtuais abertos para atendimento dos alunos e pais” e “Momento formativos família/escola”.

Conforme Menegat (2016, p. 272):

A família constitui-se na base para o ser humano crescer harmoniosamente consigo mesmo, com o outro e com o transcendente. No transcurso do processo de desenvolvimento da pessoa, no tocante à acolhida, ao cuidado e ao crescimento do ser humano no seio familiar, naturalmente nos deparamos com limitações, e é nesse momento que a escola passa a ocupar um papel importante na formação. Nossa concepção sobre família nos remete à certeza de que nela a pessoa dá os primeiros passos para o desenvolvimento da socialização, passos estes que a influenciarão de forma determinante na vivência em sociedade. [...] Portanto, não podemos falar da família e da escola de uma forma separada. No processo formativo, a relação entre essas duas instituições deve ser de cumplicidade, para que dela resulte

o sucesso esperado pelo e para o ser humano. Neste sentido é necessário que a família e a escola se sintam responsabilmente parceiras no processo formativo do ser humano.

A importância da participação das famílias na perspectiva formativa e também no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes é fundamental no processo educativo.

Tendo presentes as reflexões apresentadas, passa-se às considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, apresentam-se as considerações finais, retomando o plano de investigação e o percurso traçado para sua efetivação, explicitando, de forma pontual: a) a relevância da pesquisa realizada para atender o propósito do trabalho; b) os principais resultados encontrados, tomando por base o problema e os objetivos; c) os limites da investigação e as perspectivas para a continuidade do estudo.

6.1 A relevância da pesquisa realizada

Conforme descrito no capítulo 2, justifica-se a pesquisa realizada tendo presentes três dimensões: a) a relevância pessoal profissional; b) a relevância acadêmico-científica; c) e a relevância social.

Com relação à relevância pessoal-profissional, retoma-se que o aprofundamento da temática investigativa eleita para a dissertação remete ao aprofundamento de demandas formativas nas comunidades educativas da Rede La Salle no RS e remete a uma dimensão constitutiva e essencial da instituição Lassalista, a qual estou vinculada e que faz parte da minha caminhada como pessoa, educadora e gestora.

No que se refere à relevância acadêmico-científica, com base no mapeamento realizado, constata-se que as investigações realizadas com o foco na gestão da Rede La Salle no Brasil são extremamente reduzidas, considerando-se a trajetória secular do Instituto. Da mesma forma, com o descritor Pandemia COVID-19, não se localizou nenhum estudo, até mesmo pelo fato de a pandemia ser algo recente. Por fim, salienta-se que não se localizou nenhuma investigação que focalize o tema proposto nessa dissertação, indicando o ineditismo do estudo ora proposto.

Quanto à relevância social, entendemos que os achados do estudo poderão contribuir para a reflexão acerca da gestão das comunidades educativas, destinado a todos os gestores, independentemente da instituição de ensino onde a gestão escolar acontece.

Um aspecto fundamental para uma ação gestora qualificada é a formação dos gestores, pois nem sempre quem assume tal função é alguém que possui formação específica nessa área. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que não é mais possível administrar somente com a experiência construída na trajetória profissional,

mas que se tenham ou se busquem conhecimentos, técnicas que viabilizem o agir e a tomada de decisões.

Em especial, as equipes gestoras das comunidades educativas da Rede La Salle, a partir das quais os dados foram sistematizados por meio da triangulação analítica (contemplando a incursão nos documentos que constituíram o corpus investigativo, as concepções dos gestores – identificadas por meio do questionário aplicado –, o olhar do pesquisador e o diálogo com outros autores), apresentam indicativos para a proposição de estratégias e a tomada de decisões, tanto em relação à mantenedora quanto em relação ao contexto de cada comunidade educativa lassalista.

6.2 Percurso e principais resultados encontrados: revisitando o problema e os objetivos da investigação

A opção metodológica por um Estudo de Caso requereu a triangulação, tanto em termos de coleta de dados (utilizando-se de diferentes fontes de informação), quanto na parte analítica de tais dados (contemplando a articulação entre os dados coletados, as reflexões do pesquisador e os pressupostos teóricos de autores).

Tal articulação baseou-se na fundamentação teórica e no diálogo com autores, tais como Lück (1981, 2006, 2009, 2012, 2013a, 2013b, 2014, 2016), Libâneo (2004), Ogawa e Filipak (2013) e paro (2004), o que viabilizou a realização de um estudo pautado pelo rigor e pela consistência teórica-metodológica.

Com base no problema de investigação - Quais os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, segundo o relato dos gestores destas escolas? –, propôs-se o objetivo do estudo.

O objetivo geral foi refletir sobre impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.

Quanto aos objetivos específicos, destacam-se:

- d) Averiguar, na legislação educacional vigente, as normativas pertinentes a ação educativa em tempos de pandemia.

- e) Analisar os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.
- f) Sugerir temáticas formativas que contribuam para o aprimoramento da ação gestora nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile.

Para efetivar o primeiro objetivo específico - *Averiguar, na legislação educacional vigente, as normativas pertinentes a ação educativa em tempos de pandemia* -, realizou-se uma análise dos documentos que orientam a educação em âmbito de Brasil no contexto da Pandemia do COVID-19: Parecer CNE/CP nº 5/2020 (BRASIL, 2020a); Parecer CNE/CP nº 6/2020 (BRASIL, 2020b); Parecer CNE/CP nº 9/2020 (BRASIL, 2020c); Parecer CNE/CP nº 10/2020 (BRASIL, 2020d); Parecer CNE/CP nº 11/2020 (BRASIL, 2020f); Parecer CNE/CP nº 15/2020 (BRASIL, 2020f); Parecer CNE/CP nº 16/2020 (BRASIL, 2020g); Parecer CNE/CP nº 19/2020 (BRASIL, 2020h); e, Resolução CNE/CP nº 2/2020 (BRASIL, 2020i).

Dentre os pressupostos elencados, destacou-se:

- a) Da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19;
- b) Orientações educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia,
- c) Normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade, garantindo os dias letivos.
- d) Garantia de atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares.
- e) Expressa a importância de garantir uma avaliação equilibrada dos estudantes em função das diferentes situações que serão enfrentadas em cada sistema de ensino, assegurando as mesmas oportunidades a todos que participam das avaliações em âmbitos municipal, estadual e nacional.

Para efetivação do segundo objetivo específico - *Analisar os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da*

Rede La Salle Brasil-Chile, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas –, destaca-se:

- a) Impactos na gestão escolar: a Pandemia impactou na prática pedagógica e nas aprendizagens dos alunos; na gestão econômica e administrativa; na gestão de pessoas; na otimização das tecnologias digitais na aprendizagem; no envolvimento das comunidades escolares no processo de gestão; na reestruturação do modelo de gestão e na formação permanente dos educadores, pois todos tiveram que atuar em *home office* em função do distanciamento social.
- b) Desafios na gestão escolar: a pandemia desafiou os gestores a cuidar da saúde mental, emocional e física dos professores e funcionários; a reestruturar a gestão pedagógica, administrativa, econômica, financeira e de pessoas; fazer o acompanhamento didático-pedagógico e da aprendizagem; lidar com a insegurança na gestão em função das oscilações e da instabilidade de cenário social e global provocados pela pandemia e administrar a formação docente direcionando a formação do uso das tecnologias educacionais para o ensino das aulas remotas.

Em relação ao terceiro objetivo - *Sugerir temáticas formativas que contribuam para o aprimoramento da ação gestora nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile –*, destaca-se:

- a) Temáticas formativas para a ação gestora: formações com especialistas em diferentes áreas do conhecimento, como psicólogos, gestores, administradores, advogados, recursos humanos em função de mudanças de normas e leis; formação sócio emocional em detrimento ao stress, crise de ansiedade, depressão, gerados nos professores e colaboradores; formação para qualificar o uso das tecnologias digitais para a prática docente do ensino remoto; formação lassalista por parte dos dirigentes da Rede La Salle, formação pedagógica principalmente na alteração das formas emergidas de avaliação da aprendizagem e fortificação da relação escola família, uma vez que as famílias passaram a ser mediadoras no processo de ensino aprendizagem no ensino remoto.

Retomam-se alguns indicativos decorrentes da análise de dados que viabilizaram responder ao problema da pesquisa:

- a) O cumprimento pelos gestores da legislação educacional vigente, as normativas pertinentes à ação educativa em tempos de pandemia, que garante os dias letivos.
- b) O grande esforço de todos os gestores das comunidades educativas, em viabilizar, rapidamente, as atividades escolares, mesmo que essa tarefa tenha sido nova e complexa para muitos deles.
- c) A ressignificação pedagógica, a partir da importância da realização de atividades pedagógicas remotas, destinadas aos estudantes de todos os níveis de ensino, garantindo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.
- d) As tecnologias digitais, internet e plataformas de aprendizagens foram e continuam sendo essenciais nas aulas remotas e no ensino híbrido.
- e) A reestruturação do modelo de gestão administrativa e pedagógica, foi o que mais impactou alguns gestores das comunidades educativas.
- f) A inspiração em São João Batista de La Salle, que foi um homem do seu tempo, porque conseguiu conectar a aprendizagem dos alunos às suas vivências cotidianas, ao seu contexto social, político e econômico de modo a promover o aluno à condição de eterno aprendiz das coisas formais e informais.

6.3 Os limites da investigação

A investigação permitiu-nos analisar na legislação educacional vigente, as normativas pertinentes a ação educativa em tempos de pandemia, assim como nos possibilitou realizar uma análise dos documentos que orientam a educação em âmbito de Brasil e no contexto da Pandemia do COVID-19.

Diante de tantos documentos e temáticas, foi necessário fazer opções, sabendo que isso poderia implicar em limitações. No que concerne à pesquisa de campo, sabe-se que a área da educação tem suas especificidades, pois trabalha com questões referentes às pessoas ou relacionadas às próprias histórias. Portanto, o resultado obtido difere daquelas cujas pesquisas podem ser completamente experimentais com todos os fatores controlados.

A pesquisa educacional, tal como vem sendo realizada, compreende assim uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades [...]. A multiplicidade de problemas que a pesquisa educacional tem abarcado é evidente. Ela está aí. A variedade de abordagens possíveis também. Uma variedade não só do ponto de vista de acesso que escolhemos para desvelar esse elemento de nossa realidade de vida – a educação –, mas também das maneiras possíveis de percorrer estas vias. Aqui, refiro-me aos métodos de investigação (GATTI, 2012, p. 13-14).

De acordo com o que já evidenciamos neste estudo, procedemos a um recorte teórico e analítico, com foco nas dimensões requeridas diretores e vice-diretores que atuam nas comunidades educativas no RS, tendo como referência a concepção de 16 gestores, a análise documental da *legislação educacional vigente, as normativas pertinentes à ação educativa em tempos de pandemia*, o documento da rede La Salle Brasil Chile e sua interlocução com os referencias teóricos indicados para subsidiar as análises sobre o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em vista os impactos, os desafios e as temáticas formativas no contexto da pandemia.

Ao eleger o referencial teórico para a presente pesquisa, temos ciência de que ele é tão somente um olhar e uma possibilidade dentre tantos outros possíveis e, devido a tantas dimensões, entretanto, com base no estudo realizado, entendemos que os documentos do *corpus* investigativo traduzem os pontos centrais que vêm sendo discutidos e defendidos por meio das políticas públicas brasileiras no período da pandemia, bem como do documento da Rede La Salle Brasil Chile.

6.4 Perspectivas para trabalhos futuros

A sociedade está em constante mudança, porque o ser humano, que a constitui, também se modifica continuamente, a pandemia do COVID 19 acelerou ainda mais esse movimento. Nesse processo de transformação, os saberes, as experiências e as aprendizagens na gestão escolar, vão sendo resignificadas e, dessa forma, o conhecimento evolui. Mobilizados por essa convicção, nesta última seção deste capítulo direcionamos nosso olhar para o futuro não muito distante, que nos impele a vislumbrar as perspectivas que se apresentam, tendo presente o estudo realizado e seus principais achados.

Mesmo considerando que atingimos os objetivos a que nos propomos para este estudo, novas questões emergiram desse trabalho, as quais nos motivam a dar continuidade à investigação, contemplando novos horizontes que, de certa forma,

podem inspirar outros pesquisadores a assumirem o desafio de aprofundá-las. Dentre tais questões destacamos:

- a) Quais as estratégias a serem utilizadas pela Rede La Salle no Brasil nos próximos anos para qualificar a educação, tendo presentes os novos caminhos educacionais e a evolução das tecnologias digitais provocada pandemia do COVID 19?
- b) Quais os desafios da Rede La Salle, tendo presentes sua missão e as demandas que se apresentam para a educação, em termos de gestão escolar, para realizar investimento na educação e na formação de seus gestores?

Ressaltamos que não é nosso intuito esgotar todas as questões que emergiram no decorrer da pesquisa e outras que surgem a cada momento em que voltamos a refletir sobre o tema deste trabalho. Certamente, todos os que tiverem acesso às reflexões apresentadas no decorrer do texto provavelmente se permitirão outros questionamentos, próximos ou distantes daqueles que nos colocamos nesta etapa. Entretanto, as questões acima apresentadas traduzem, no nosso entender, as principais perspectivas sobre os caminhos que desejamos trilhar, em termos de novas pesquisas, para dar continuidade ao aprofundamento e à reflexão dos conteúdos constantes no decorrer desta dissertação.

Por fim - ou por um novo começo, - reafirmamos nosso compromisso em seguir zelando pela gestão escolar nas comunidades educativas da Rede La Salle no RS e no Brasil, primando pela sua perenidade e empreendendo esforços para unidos a outras pessoas, superar esse momento histórico da educação brasileira, provocado pela Pandemia.

Que a essência da educação iniciada por João Batista de La Salle continue viva entre todos os destinatários de sua missão, gestores e educadores lassalistas, para que tenhamos coragem e ousadia em dedicar nossas vidas em *prol* da educação humana e cristã de qualidade, primando para a construção de relações solidárias, fraternas e que tornem os contextos de gestão nos quais vivemos em espaços de construção de um mundo melhor através da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Larissa D. Educação e pandemia: Contribuições da Teoria Contingencial na Gestão Escolar em tempos de COVID-19. **Revista Mediação**, [S. l.], n. 11, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/mediacao/article/view/5793>. Acesso em: 14 out. 2021.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

AVELINO, Wagner F.; MENDES, Jéssica G. A realidade da educação brasileira a partir da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56–62, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3759679. Disponível em: <http://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/137>. Acesso em: 14 out. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSET, Rafael. Pobres. In: Hermanos de las Escuelas Cristianas. **Temas Lasalianos**, Roma, n. 2, nov. 1994.

BORTOLUZZI, Selestino José. **Juntos e associados**: a compreensão e a prática da relação Irmãos e colaboradores Leigos para a realização da missão na Província Lassalista de Porto Alegre. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília-DF 15 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020a** - Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020b** - Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020c** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020d** - Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020e** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020f** - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020g** - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020h** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020i** - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

CORBELLINI, Marcos Antonio. **Obra de Deus: e se não fosse?** Canoas: Salles, Centro Universitário La Salle, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquera, SP: JM, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, Roseli. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Corália Duarte Fernandes. **A Importância do Conselho Escolar Para Uma Gestão Democrática.** Trabalho apresentado como requisito necessário para a conclusão do Curso de Pós Graduação em Gestão Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2015.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

GRÊMIO LIVRE-SENADO FEDERAL. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/385450/Gremio%20Livre.pdf?sequence=>. Acesso em: 30 dez. 2017.

HENGEMÜLE, Edgar. **Identidade visual do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs:** Porto Alegre, 2011.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 79- 110.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Associados para a missão lassalista... um ato de esperança.** Roma, 2010.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Conselho Geral. **Documentos do 45º capítulo geral**: esta obra de Deus é também nossa obra. Circular 469, Via Aurélia-Roma, Itália, 2014.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Roma, 2015.

INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS SCUÉLAS CRISTIANAS. **El instituto en cifras**. Roma, 2020.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

JUSTO, Henrique. **La Salle, patrono do magistério**. 5. ed. Porto Alegre: Salles, 2003.

LAURAIRE, L. FSC. **Conduct of schools**: An overall plan of human and Christian education. Rome, Italy: Brothers of the Christian Schools, 2004.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. v.I, VII –B. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

LEAL, Ione Oliveira Jatobá, et al. O impacto da covid19 no cotidiano escolar: um estudo sobre o trabalho de gestores escolares em Jacobina/Ba. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria. v. 10. n. 19, p. 1-13, 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S.. **Educação escolar**: políticas estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

LÜCK, Heloísa. Gestão Escolar e Formação de Gestores, **Em Aberto**, v. 17, n. 72. Brasília, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK, Heloisa et al. *A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da avaliação institucional da escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013a.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: Administração, supervisão e orientação educacional**. 29 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013b.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2016.

MAILLEFER, Francisco Elias. *Vida do Senhor João Batista de La Salle, sacerdote, doutor em teologia, ex-cônego da igreja catedral de Reims e fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs*. **Coleção lassaliana**, Canoas, v. 3, 1991.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDEIROS, Isabel Leticia Pedrosa, LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação: pilares para uma educação de qualidade**. 2016. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

NADAL, Paula. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. Para a educadora paranaense, somente uma escola bem dirigida obtém bons resultados. **Nova Escola Gestão**, 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>.

NAVARRO, José Maria Pérez. A catequese e o ensino religioso na história lassalista. **Caderno MEL**, Roma, Itália, n. 17, p. 1-38, abr. 2005.

NERY, Irmão. **A saga dos primeiros pioneiros no Brasil**. Niterói-RJ: La Salle, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 11-30.

OGAWA, Mary Natsue; FILIPAK, Sirley Terezinha. *A Formação do Gestor Escolar*. **XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, II Seminário Internacional de

Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE, IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente - SIPD. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

PÁDUA, Elisete Matallo Marchesini. **Metodologia de pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**, 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PAZ, Gerso Lopes. **Unificação das Províncias Porto Alegre, São Paulo e delegação do Chile na Rede La Salle**: uma análise dos seus impactos na gestão de recursos humanos. 2016. 163f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016.

POUTET, Yves; PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Canoas: La Salle, 2001.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Plano de formação do educador lassalista**. Porto Alegre, 2013.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Informe**: Serviço Educativo aos Pobres da Província La Salle Brasil-Chile, Triênio 2012-2014. São Paulo: La Salle, 2014b.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Organização Provincial**. Porto Alegre, 2021.

RAMOS, Roberto Carlos. **Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres**: das origens às comunidades educativas da província La Salle Brasil-Chile. 2019. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. **Metodologia de pesquisa**: do planejamento à execução. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SABOIA, Valquiria S. M.; BARBOSA, Rozilda, P. Pandemias reais, currículo, gestão escolar e nós. E agora? **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–11, 2021.
SANTOS, Pedro António dos; KIENEN, Nádia; CASTIÑEIRA, Maria Inês. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

SCRIBANO, Adrián; y DE SENA, Angélica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de

investigación. **Cinta de Moebio**: revista de epistemología de ciencias sociales, v. 34, p. 1-15, 2009. Disponível em: <http://www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

SILVA, Valdir Leonardo. **Serviço educativo a pobres**: a Rede La Salle entre a missão institucional e as recentes implicações da legislação brasileira sobre filantropia educacional. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; GOMES, Eva Pauliana da Silva. A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 01, janeiro de 2021. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/516602525/2021-A-gestao-escolar-em-tempos-de-pandemia-na-capital-alagoana>. Acesso em: 25 out. 2021.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José A. Estilos de liderança e escola democrática. **Revista Lusófona de Educação**, 14, 2009.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - Termo de autorização do estudo
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO
Província La Salle Brasil-Chile

Ao

Presidente da Rede La Salle
Prezado Olavo José Dalvit, fsc

Canoas, agosto de 2021.

Ao cumprimentá-lo cordialmente, solicito à Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é: *O gestor escolar das comunidades educativas de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul: perfil e demandas formativas.*

O objetivo do estudo é refletir sobre impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.

A pesquisa é orientada pela Prof^a. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), e-mail: dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br. A co-orientação do estudo está sendo realizada pelo Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos, professor convidado do Programa de Pós Graduação de Gestão e Administração Educacional da Universidade Católica de Moçambique (África), que poderá ser contatado pelo e-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br e tem como pesquisadora responsável a mestranda Ana Beatriz Poppe.

Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome da Instituição e de suas mantidas possam constar na dissertação, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico, nas quais estarão pautadas e respeitarão os princípios éticos da pesquisa em educação.

Desde já agradeço sua colaboração, destacando que esta será imprescindível para a continuidade desta pesquisa. Coloco-me à sua disposição para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Ana Beatriz G. Poppe

Mestranda em Educação

Universidade La Salle – Canoas, RS

APÊNDICE B – Carta de aprovação do presidente da Rede La Salle

SOCIEDADE PORVIR CIENTÍFICO

CNPJ 92.741.990/0001-37

DE: Ir. Olavo José Dalvit
Presidente da Sociedade Porvir Científico
PARA: Profª Ana Beatriz G Poppe

ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.

Prezada Profª Ana Poppe:

Em retorno à sua solicitação para realizar pesquisa, no âmbito de seu curso de Mestrado, sobre **Gestão Escolar nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle no Rio Grande Do Sul: desafios em tempos de pandemia COVID-19**, vimos autorizá-la a contatar os gestores das nossas escolas de Educação Básica no Rio Grande do Sul para fins de realização de seu trabalho.

Aproveitamos para cumprimentá-la por desenvolver estudo que certamente servirá de referência para futuras consultas sobre o tema.

Atenciosamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Olavo', written in a cursive style.

Irmão Olavo José Dalvit
Presidente

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido dos gestores**PESQUISA:****GESTÃO ESCOLAR NAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE LA SALLE NO RIO GRANDE DO SUL: DESAFIOS EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19**

Estimado (a) Diretor e/ou Vice-Diretor (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se houver alguma dúvida, você pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigada pela atenção, pela compreensão e pelo apoio.

Ana Beatriz Poppe
Mestranda em Educação

Universidade La Salle – Canoas, RS

celular: (51) 99962 1899

e-mail: ana.poppe@lasalle.org.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado (a) que o problema investigativo da pesquisa é: Quais os impactos da pandemia na gestão escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, segundo o relato dos gestores destas escolas?

Estou ciente de que:

1º) O objetivo norteador do estudo é refletir sobre os impactos da pandemia na Gestão Escolar das Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul, tendo como referência o relato dos gestores destas escolas.

2º) Os participantes do estudo são os diretores e vice-diretores que exercem a gestão nas Comunidades Educativas de Educação Básica da Rede La Salle Brasil-Chile, situadas no Rio Grande do Sul.

3º) As unidades de análise são 14 Comunidades Educativas Lassalistas, situadas no Rio Grande do Sul:

- Em Porto Alegre: Escola Fundamental La Salle Esmeralda; Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres; Colégio La Salle Dores; Colégio La Salle Santo Antônio e Colégio La Salle São João.
- Em Canoas: Colégio La Salle Canoas e Colégio La Salle Niterói;
- Em Esteio: Colégio La Salle Esteio;
- Em Sapucaia do Sul: Escola Fundamental La Salle Sapucaia;
- Em Pelotas: Escola Fundamental La Salle Pelotas;
- Em Caxias do Sul: Colégio La Salle Carmo e Colégio La Salle Caxias;
- Em Carazinho: Colégio La Salle;
- Em Cerro Largo: Colégio La Salle Medianeira.

4º) Ao concordar em fazer parte deste estudo, participarei por meio do preenchimento de um questionário disponibilizado *on-line*, <https://forms.gle/jtcr2tDaEehwwgnV9>.

5º) Receberei resposta a qualquer pergunta, esclarecimento e ou dúvida acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Fui esclarecido(a) que se surgirem novas perguntas sobre este estudo ou se considerar que houve algum prejuízo pela minha participação neste estudo, poderei conversar com a Mestranda Ana Beatriz Poppe, pesquisadora, pelo telefone (51) 99962 1899 ou contatar pelo e-mail: ana.poppe@lasalle.org.br

6º) A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), que poderá ser contatada pelo e-mail: dirléia.sarmento@unilasalle.edu.br. A orientação do estudo está sendo realizada pelo Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos, professor convidado do Programa de Pós Graduação de Gestão e Administração Educacional da Universidade Católica de Moçambique (África), que poderá ser contatado pelo e-mail: roberto.ramos@unilasalle.edu.br e tem como pesquisadora a mestranda Ana Beatriz G. Poppe.

7º) Possuo liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Deste modo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que li, descrevendo o estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro, também, que a minha participação é isenta de despesas. O meu aceite neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concederá autorização ao pesquisador responsável pelo estudo para utilizar os dados obtidos, quando se fizer necessário, incluindo a sua divulgação, sempre preservando minha identidade e privacidade.

Canoas, 13 de agosto de 2021.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO**ACEITE PARA REALIZAR A PESQUISA**

- Sim
 Não

1 Idade: _____

2 Sexo. Masculino Feminino

3 Indique em qual a comunidade educativa você exerce a gestão:

- Escola Fundamental La Salle Esmeralda (Porto Alegre).
 Escola Fundamental La Salle Pão dos Pobres (Porto Alegre).
 Colégio La Salle Dores (Porto Alegre).
 Colégio La Salle Santo Antônio (Porto Alegre).
 Colégio La Salle São João (Porto Alegre).
 Colégio La Salle Canoas (Canoas).
 Colégio La Salle Niterói (Canoas).
 Colégio La Salle Esteio (Esteio).
 Escola Fundamental La Salle Sapucaia (Sapucaia do Sul).
 Escola Fundamental La Salle Pelotas (Pelotas).
 Colégio La Salle Caxias (Caxias do Sul).
 Colégio La Salle Carmo (Caxias do Sul).
 Colégio La Salle Carazinho (Carazinho).
 Colégio La Salle Medianeira (Cerro Largo).

4 Indique a função exercida na comunidade educativa.

- Diretor (a)
 Vice Diretor (a)

5 Informe há quanto tempo você exerce a gestão na comunidade educativa indicada. _____

6 Informe o *status* do curso de Graduação.

- Concluído(s)
 Cursando

7 Curso(s) de Graduação: _____

8 Informe o *status* do(s) curso(s) de Pós-graduação *lato sensu*.

- Concluído(s)
 Cursando
 Não iniciado

9 Curso(s) de Pós-graduação *lato sensu*: _____**10 Informe o *status* do curso de Mestrado.**

- Concluído(s)
 Cursando
 Não iniciado

11 Curso de Mestrado: _____**12 Informe o *status* do curso de Doutorado.**

- Concluído(s)
 Cursando
 Não iniciado

13 Curso de Doutorado: _____**14 Escreva quais os principais fatores que contribuíram para que você optasse em exercer a função de gestor (a):**

15 Você encontrou algum desafio na gestão escolar em tempos de pandemia?

- Sim
 Não

Em caso afirmativo, escreva quais os desafios encontrados.

16 Escreva os impactos da pandemia do COVID 19 na gestão escolar na sua Comunidade Educativa.

17 Indique temáticas formativas que contribuam para o aprimoramento da ação gestora na sua Comunidade Educativa.
