



HERITON DE SOUZA VILANOVA

GESTÃO DE ESCOLA CONFSSIONAL LASSALISTA: UM ESTUDO DE CASO

CANOAS, 2022

HERITON DE SOUZA VILANOVA

GESTÃO DE ESCOLA CONFENSIONAL LASSALISTA: UM ESTUDO DE CASO

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

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fossatti

CANOAS, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V696g Vilanova, Heriton de Souza.
Gestão de escola confessional lassalista [manuscrito] : um estudo de caso / Heriton de Souza Vilanova – 2022.
172 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
“Orientação: Prof. Dr. Paulo Fossatti”.

1. Gestão escolar. 2. Indicadores. 3. Qualidade. 4. La Salle. 5. Educação lassalista. I. Fossatti, Paulo. II. Título.

CDU: 371.11

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

HERITON DE SOUZA VILANOVA

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

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.ª Dirleia Fanfa Sarmento
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Clovis Trezzi
Universidade La Salle Canoas/RS



Prof. Dr. Jefferson Marlon Monticilli
Universidade do Vale do Rio do Sinos/RS



Prof. Dr. Paulo Fossatti
Universidade La Salle Canoas/RS, Orientador e
Presidente da Banca

Área de Concentração: Educação
Curso: Mestrado em Educação

Canoas, 17 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pelo dom da vida e por tudo que há de bom.

À minha família, minha mãe, meu pai, minha irmã e meu sobrinho-afilhado Davi Miguel. Obrigado por tudo.

À Rede La Salle, pelo incentivo na realização deste Mestrado e por todas as pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, no desenvolvimento do mesmo.

Ao meu orientador, professor Ir. Paulo Fossatti, pelos ensinamentos e persistência diante do foco e objetivo de estudo, mesmo diante de uma pandemia que gerou muitos desafios pessoais e profissionais; meu muito obrigado por tudo.

Aos demais professores e colaboradores que fazem parte do PPG em Educação; gratidão por terem feito parte desta caminhada e pela contribuição grandiosa no meu crescimento e desenvolvimento.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado; obrigado pelo aprendizado mútuo e pela convivência neste período, mesmo que distante.

Agradeço, também, a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para que este estudo pudesse ser concretizado.

RESUMO

Este trabalho de investigação, inserido na linha de pesquisa 2 Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, tem como temática a Gestão de Escola Confessional Lassalista: um estudo de caso. O objetivo geral é analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino de educação básica, com a finalidade de propor melhorias nos indicadores. Ele é caracterizado por ser um Estudo de Caso, pois a sua investigação é focada na gestão do Colégio La Salle Dores, cujo problema de pesquisa se dá pela seguinte indagação: Quais os pressupostos da gestão escolar que atendem às demandas do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21? A unidade de análise desta investigação é uma instituição de ensino de educação básica que está situada em Porto Alegre/RS. Os participantes do estudo são os integrantes da equipe de gestão, tais como diretor, coordenadores e orientadores educacionais, professores, alunos e responsáveis educacionais. A coleta de dados foi realizada por meio da análise do questionário encaminhado com perguntas fechadas e abertas, além da análise documental. Os dados foram analisados por intermédio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). O referencial teórico é fundamentado em autores como Lück (2009, 2015), Libâneo (2018) e Paro (2012, 2016), entre outros citados no contexto da pesquisa. O resultado observado foi quanto à importância da gestão escolar a partir de indicadores enquanto elementos integradores e gerenciadores da práxis educativa. Destaca-se, ainda, a relevância da articulação planejada com dados das ações educacionais, tornando o planejamento um eixo estruturante para a qualidade educativa. Além disso, evidencia-se a necessidade da participação de pais, alunos e professores em instâncias que contribuem para o desenvolvimento da instituição de ensino. Conclui-se que é importante uma gestão escolar eficiente, pautada em indicadores, com o objetivo de melhoria da qualidade educativa.

Palavras-chave: Gestão escolar; La Salle; qualidade; indicadores.

ABSTRACT

The research project, inserted in the research line 2 Management, Education and Public Policies of the Postgraduate Program in Education at the La Salle University, has as its theme the Management of a Lasallian confessional school: a case study. The general objective is to analyze the management assumptions of Colégio La Salle Dores, a basic education teaching institution, in order to propose improvements in the indicators. It is characterized by being a Case Study, as its investigation is focused on the management model of Colégio La Salle Dores, whose research problem arises from the following question: what are the assumptions of school management that meet the demands of Colégio La Salle Dores in view of the expected school for the 21st century? The unit of analysis of this investigation is a basic education teaching institution located in Porto Alegre/RS. Study participants are members of the management team such as director, educational coordinators and advisors, teachers, students and educational leaders. Data collection was performed through the analysis of the questionnaire sent with closed and open questions. Data were analyzed using the Content Analysis Technique proposed by Bardin (2011). The theoretical framework is based on authors such as Lück (2009, 2015), Libâneo (2018), Paro (2012, 2016) among others cited in the context of the research. The results obtained from the research are: the importance of school management based on indicators as integrating and managing elements of educational praxis; the relevance of the planned articulation with data from educational actions, making planning as a structuring axis for educational quality the need for the participation of parents, students and teachers in instances that contribute to the development of the educational institution. It is concluded by the importance of efficient educational management, based on indicators, with the objective of improving educational quality.

Keywords: School management; La Salle; quality; indicators.

RESUMEN

El proyecto de investigación, inserto en la línea de investigación 2 Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de Post Graduación en Educación de la Universidad de La Salle, tiene como tema la gestión de una escuela confesional lasallista: un estudio de caso. El objetivo general es analizar los supuestos de gestión del Colégio La Salle Dores, institución docente de educación básica, para proponer mejoras en los indicadores. Este se caracteriza por ser un Estudio de Caso, ya que su investigación está enfocada en el modelo de gestión del Colegio de La Salle Dores. El asunto de la investigación se da a través de la siguiente pregunta: ¿cuáles son los supuestos de gestión escolar que atienden las demandas del Colégio La Salle Dores frente a la escuela esperada para el siglo XXI? La unidad de análisis de esta investigación es una institución de enseñanza de educación básica que está ubicada en Porto Alegre/RS. Los participantes del estudio son miembros del equipo de gestión, como el director, los coordinadores y orientadores educacionales, profesores, alumnos y responsables del sistema educativo. La recopilación de datos se realizó por medio del análisis de un cuestionario enviado con preguntas cerradas y abiertas. Los datos se analizaron a través de la Técnica de Análisis de Contenido propuesta por Bardin (2011). El referente teórico está fundamentado en autores tales como Lück (2009, 2015), Libâneo (2018), Pao (2012, 2016) entre otros citados en el contexto de la investigación. Los resultados obtenidos en la investigación son: la importancia de la gestión escolar a partir de indicadores en cuanto elementos integradores y administrativos de la praxis educativa; la relevancia de la articulación planificada con datos de las acciones educativas haciendo de la planificación un eje estructurante de la calidad educativa; la necesidad de participación de los padres, alumnos y profesores en instancias que contribuyen al desarrollo de la institución de enseñanza. Se concluye la importancia de una gestión educativa eficiente, pautada en indicadores, con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: Gestión escolar; La Salle; calidad; indicadores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Resultados descritores na Capes	87
Quadro 2 – Resultados descritores na BDTD	89
Figura 1 – Documentos da Rede La Salle	100
Figura 2 – Faixa etária, sexo e local de atuação dos colaboradores	110
Figura 3 – Sexo e nível de escolaridade dos alunos	111
Figura 4 – Sexo, idade e grau de escolaridade dos responsáveis educacionais ..	113
Figura 5 – Nível de escolaridade dos colaboradores	114
Figura 6 – Tempo de trabalho dos colaboradores na Instituição	116
Figura 7 – Áreas de atuação dos colaboradores.....	119
Figura 8 – Pressupostos de gestão educacional da educação básica da Rede La Salle – colaboradores	126
Figura 9 – Pressupostos de gestão educacional da educação básica da Rede La Salle – educandos	127
Figura 10 – Pressupostos de gestão educacional da educação básica da Rede La Salle – responsáveis educacionais	127
Figura 11 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – colaboradores	140
Figura 12 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – educandos	141
Figura 13 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – responsáveis educacionais ..	141

LISTA DE SIGLAS

AVCB	Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CRC/RS	Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMOC	Plano de Manutenção, Operação e Controle
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCI	Plano de Prevenção Contra Incêndio
SPDA	Sistema de Proteção Contra Descargas Atmosféricas
PPP	Projeto Político Pedagógico
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unilasalle	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Gestão Escolar	15
2.1.1	<i>Um novo paradigma na gestão escolar</i>	15
2.1.2	<i>Da administração para a gestão escolar</i>	18
2.2	Elementos fundacionais de gestão da Rede La Salle	26
2.3	Gestão Pedagógica	31
2.3.1	<i>Aspectos legais da Educação Básica</i>	33
2.3.2	<i>Projeto educacional</i>	37
2.4	Gestão Administrativa	40
2.5	Indicadores gerais da educação	45
2.6	Qualidade da Educação	46
2.6.1	<i>A qualidade da educação em documentos internacionais</i>	46
2.6.2	<i>A qualidade da educação em documentos governamentais do Brasil</i>	59
2.6.3	<i>A qualidade da educação para a Rede La Salle Brasil-Chile</i>	72
2.7	Pressupostos de gestão da Rede La Salle	77
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
3.1	Caracterização do estudo	81
3.2	Relevância, problema e os objetivos da investigação	83
3.2.1	<i>Relevância pessoal-profissional</i>	84
3.2.2	<i>Relevância acadêmico-científica</i>	85
3.2.3	<i>Relevância social</i>	90
3.2.4	<i>Problema e objetivos do estudo</i>	91
3.3	Unidade de Análise	92
3.4	Participantes do estudo	96
3.5	Instrumentos de coleta de dados	98
3.6	Procedimentos de análise dos dados	104
3.7	Observância dos aspectos éticos da pesquisa	107
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS DADOS	108
4.1	Dados gerais dos participantes do estudo	108
4.2	Questões relativas aos pressupostos de gestão	120
4.3	Questões relacionadas aos indicadores	128

4.4	Questões relacionadas à reflexão de indicadores	142
4.4.1	<i>Respostas destinadas à gestão</i>	143
4.4.2	<i>Respostas ligadas à qualidade educativa</i>	146
4.4.3	<i>Respostas correlacionadas aos serviços pedagógicos/administrativos</i> .	148
4.4.4	<i>Respostas referentes à infraestrutura</i>	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	156
	APÊNDICES	162
	APÊNDICE A – Termo de autorização do estudo	162
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para questionário de acordo com a Res. 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa	164
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	165
	APÊNDICE D – Questionário	167

1 INTRODUÇÃO

No campo temático de pesquisas sobre gestão, educação e políticas públicas busca-se, com este estudo, refletir em torno da gestão escolar de uma instituição de ensino filantrópica, situada no centro de Porto Alegre/RS, diante das demandas atuais que envolvem o processo de gestão. Na contemporaneidade vivemos um tempo de incertezas ocasionado por diversos fatores, sejam eles de aspectos sociais, políticos, ou de saúde pública, como as relacionadas à pandemia da Covid-19. Grandes mudanças provocadas em uma perspectiva de incertezas, geram crise. Muitas verdades absolutas perderam sua validade diante de um novo contexto. Diversos setores da sociedade precisaram reorganizar-se para que pudessem continuar suas atividades, e com a escola não foi diferente. Ela precisou de ajustes para que pudesse continuar a responder às necessidades de um novo contexto. Algumas instituições de ensino, em tempos de pandemia, vivem cotidianamente as incertezas de crise. O objeto de estudo deste trabalho recai sobre a análise dos pressupostos de gestão de uma instituição privada confessional da educação básica, com o objetivo de propor melhorias nos indicadores.

Abordando a temática da gestão escolar, segundo Lück (2009, 2015), Libâneo (2018) e Paro (2012, 2016), o conceito de gestão escolar não se esgota em si, e, como não é um conceito fechado, há diversos entendimentos sobre essa temática. Libâneo (2018) apresenta duas concepções de gestão que são bastante distintas em suas práticas: a científico-racional e a sociocrítica. A científico-racional é quando há pouca participação de pessoas e as definições e procedimentos são institucionalizados. Por outro lado, a sociocrítica, conforme Libâneo (2018), é um modelo democrático de gestão, agregando as pessoas na participação das tomadas de decisão. Para este trabalho utilizamos conceitos de uma gestão escolar democrática.

A gestão escolar precisa ser adaptável conforme o seu contexto. Alguns elementos gerais, tais como as condições de infraestrutura adequadas, trabalho eficiente nos processos de ensino aprendizagem, segurança, ambientes laboratoriais diversos, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), são importantes, no entanto precisam estar conectados com a realidade para serem eficientes. Em um contexto da educação privada, a exigência é maior por parte das famílias que investem na educação dos seus filhos e cobram resultados além do oferecido pelo sistema público.

A eficiência, para a gestão escolar, é oriunda da avaliação macro com projetos e ações de melhoria em cada ação/atividade da escola, visando a ações no curto, médio e longo prazos.

O cenário educacional, em tempos de pandemia, demanda que a gestão escolar precisa ser assertiva para cumprir com a sua proposta educativa. Este processo de trabalho somente é possível diante de uma gestão eficiente, e, para consolidar esse processo de excelência, os integrantes das equipes de gestão devem apoderar-se de diversas metodologias, e uma delas é o uso de indicadores. Esses indicadores nada mais são que informações para as tomadas de decisão. A informação, aliada ao processo de reflexão, gera o conhecimento.

As realidades do cenário escolar colocam-nos diante de interrogações como: Quais seriam os indicadores pertinentes ao processo de gestão escolar? Que fatores são determinantes para que a escola tenha qualidade educativa? Quais as concepções que os integrantes da comunidade educativa, como os integrantes da equipe de gestão, professores, alunos e responsáveis educacionais, possuem sobre diversos indicadores para a gestão escolar? Contribuir com a gestão escolar, principalmente do Colégio La Salle Dores, é a proposta do trabalho em tela. Diante de tal contexto, o objeto deste estudo recai sobre a escola supracitada.

Este estudo justifica-se considerando a trajetória deste mestrando na área da educação com o intuito de formação permanente diante dos fatos da contemporaneidade que afetam a educação e necessitam, cada vez mais, informar para as tomadas de decisão. Já o conhecimento em gestão, aliado a boas práticas, em uma proposta estruturada de processos e procedimentos claros, precisos e eficientes, podem proporcionar o desenvolvimento da qualidade dos serviços prestados da instituição de ensino. No que se refere à relevância acadêmica científica, este estudo pode ser útil para outras pesquisas sobre a temática, levando em consideração que a Rede La Salle é pioneira em educação e pode, também, contribuir com outras instituições de ensino com as suas práticas educacionais.

Assim sendo, o objetivo geral desta dissertação é analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com a finalidade de propor melhorias nos indicadores.

Os objetivos específicos do estudo são:

- Apresentar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil.

- Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle.
- Refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores, tendo em vista a escola esperada para o século 21.

Problematizamos esta pesquisa com a seguinte questão: Quais os pressupostos da gestão escolar que atendem às demandas do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21? Quanto à metodologia deste estudo de caso, trata-se de uma pesquisa qualitativa, e está organizada conforme os procedimentos apresentados por Bardin (2011).

Assim, para dar sequência ao presente estudo, este apresenta-se estruturado em quatro capítulos:

Capítulo 1: Introdução: esta parte introduz o assunto em tela e apresenta breve contextualização da temática investigada, seguindo com uma rápida apresentação da problemática, objetivo geral e específicos.

Capítulo 2: Referencial teórico: expressa o desenvolvimento do referencial teórico ou revisão de literatura, que vem a ser a contextualização escrita por este pesquisador, sintetizando, assim, a bibliografia pesquisada, e que foi submetida à leitura, acerca da temática da gestão escolar.

Capítulo 3: Procedimentos metodológicos: apresenta a metodologia empregada para a execução desta pesquisa científica, levando em consideração a problemática e os objetivos determinados para tal. Desta forma, expressa-se a abordagem da pesquisa e as suas relevâncias pessoais, profissionais, acadêmico-científicas e sociais, justificando, assim, a razão para a realização deste projeto. Apresenta-se, também, a unidade e sujeitos do estudo e instrumentos de coleta de dados.

Capítulo 4: Análise e discussão crítica dos dados: apresenta a análise e a discussão dos dados divididas por objetivo específico do estudo em tela, quando se realiza a triangulação desses dados.

Por fim, são expostas as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices, divididos em: Termo de Autorização do Estudo pela Direção da Escola; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Questionário; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e Questionário.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo do referencial teórico apresentamos os pressupostos que fundamentam o estudo em tela, cujo tema é a gestão escolar no viés de análise da gestão de uma instituição lassalista diante das demandas da escola do século 21. Inicialmente busca-se conceituar gestão escolar; depois realiza-se o resgate de elementos fundacionais de gestão sobre as primeiras escolas lassalista, como também se apresentam elementos estruturantes da gestão escolar; após é feita a reflexão da qualidade da educação diante de documentos internacionais, nacionais e para a Rede La Salle; e, por fim, expõem-se alguns fundamentos de gestão da Rede La Salle.

2.1 Gestão Escolar

A gestão escolar é um elemento essencial para que os objetivos traçados na comunidade escolar sejam garantidos. Os integrantes da equipe gestora possuem papel fundamental na articulação tanto de pessoas quanto de processos para dinamizar a práxis educativa, sobretudo em tempos de pandemia de covid-19. A educação é um dos elementos estruturantes da sociedade e, diante de boas práticas, contribui para o desenvolvimento a partir da formação de pessoas. Acompanhar a realidade é um elemento essencial da gestão para que os resultados esperados possam ser alcançados.

2.1.1 *Um novo paradigma na gestão escolar*

A vida das pessoas é organizada por rotinas. Com o surgimento da Covid-19, no entanto, a sociedade, como um todo, precisou passar por um processo de reorganização, e com as instituições de ensino não foi diferente. Cada instituição tinha sua rotina definida, seu currículo estava sendo trabalhado e tudo fluía bem. Usando a expressão “da noite para o dia”, algumas concepções sobre a gestão escolar passaram de cenário estático para uma perspectiva ainda desconhecida, sobretudo na forma de proceder com aulas remotas. A escola, considerando aqui as de gestão privada, por ser o objeto desta pesquisa, precisou se reinventar em um curto espaço de tempo. Primeiramente a sua organização foi destinada para as aulas remotas e,

posteriormente, para o ensino híbrido e remoto. A internet passou a ser a ponte de ligação entre o professor, os educandos e a instituição de ensino. Vale ressaltar as disparidades de estruturas educacionais em nosso país.

Entre as escolas privadas e públicas encontramos um cenário que está distanciando a cada dia que passa uma da outra. Consoante Zapata (2018), os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) representam fortemente este abismo entre instituições públicas e privadas. Fazendo o recorte de 10% das maiores notas do Enem por escolas, observamos que apenas 18% são instituições públicas e as demais, 82%, são particulares. Se analisarmos os 10% das últimas escolas perceberemos que todas são públicas. Após o surgimento da pandemia da Covid-19 no Brasil, aprofundou-se o uso de canais digitais de comunicação entre educador e educando. A pandemia acelerou o processo de uso das mídias digitais, no entanto nem todos os educandos e educadores possuem acesso a essa tecnologia, e novamente apenas os que possuem mais condições financeiras conseguem usufruir deste benefício. Destaca-se que muitos educadores, conforme o seu contexto, buscaram formas alternativas para sanar essa disparidade existente no cenário educacional do Brasil.

Para nos ajudar a compreender o conceito de paradigma, Thomas Kuhn (1998), em sua obra sobre a estrutura das revoluções científicas, considera paradigma “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (p. 13). Esse pensar perpassa um universo de análise da conjuntura como também possibilita a reflexão prática da teorização. Em um contexto da pandemia da Covid-19, refletir sobre paradigma proporciona uma base de sustentação para um cenário em que não há certezas no que teremos para o futuro. Essa reflexão, no entanto, se faz necessária, pois, segundo Kuhn (1998, p. 59), “uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível”.

Continuando nesta reflexão, conforme Bordignon e Gracindo paradigma é

[...] um conjunto de ideias que permite formular ou aceitar determinados padrões ou modelos de ação social [...] representa uma visão de mundo, uma filosofia social, um sistema de idéias construído e adotado por determinado grupo social [...] valores assumidos coletivamente, consciente ou inconscientemente, e representa o cenário da sociedade que temos ou que queremos (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 150).

Corroborando esta ideia, para Capra (1993, p. 17) um paradigma “significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão de realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”. Com a Covid-19 o universo escolar precisou reorganizar-se e buscar novos fundamentos que possibilitem que aconteça a práxis educativa.

A escola, enquanto elemento estruturante da sociedade, por estar no cerne da formação de pessoas, sofreu diretamente com este novo cenário educacional que se instaurou. Nesse sentido, para Lück (2015, p. 53), quando há mudança do paradigma a gestão escolar precisa realizar a “proposição de um novo entendimento de organização educacional e de seus processos e, para além disso, das relações da educação com a sociedade e das pessoas dentro do sistema de ensino e da escola”.

A tese da incomensurabilidade dos paradigmas de Kuhn (1998) assegura a impossibilidade de existência de elementos comuns entre dois paradigmas. Para que aconteça uma mudança de paradigma destaca-se, basicamente, três características centrais: mudança nos problemas e nos padrões, mudança nos conceitos que são usados para explicá-los e mudança na visão de mundo na qual os paradigmas surgem. Em relação às mudanças nos problemas e nos padrões,

As premissas e os valores partilhados pelas duas partes envolvidas em um debate sobre paradigmas não são suficientemente amplos para permitir isso. Na escolha de um paradigma – como nas revoluções científicas – não existe critério superior de consentimento da comunidade relevante. Para descobrir como as revoluções científicas são produzidas, teremos, portanto, que examinar não apenas o impacto da natureza e da lógica, mas igualmente as técnicas de argumentação persuasiva que são eficazes no interior dos grupos muito especiais que constituem a comunidade dos cientistas (KUHN, 1998, p. 128).

Para a modificação de paradigmas, diante da mudança nos conceitos que são usados para explicá-los, para Kuhn (1998, p. 145), [...] quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções”. A convergência de paradigmas distintos não se concretiza, pois cada grupo de cientista trata de um paradigma a partir de suas concepções, de seu “mundo”. Para a alteração na visão de mundo na qual os paradigmas surgem, destaca-se a mudança da perspectiva de análise a partir de novas concepções oriundas do descobrimento das ciências.

Por sua finalidade no desenvolvimento integral do ser humano, a sociedade espera que a escola possa ser um sinal de esperança e de formação de princípios para corresponder a um novo contexto social. Surge, então, a indagação: A escola, mediante um processo de crise e de reformulação de princípios educacionais, ainda assim consegue ser um esteio para a sociedade?

Neste tempo, a escola passa de uma concepção estabelecida de princípios para uma nova forma de pensar, fazer e ser escola. Vive-se uma nova prática de gestão escolar baseada em protocolos de biossegurança, e, para se consolidar essa proposta, mais do que nunca o trabalho em equipe se faz necessário. Ele será o fundamento para sustentar o ambiente de incertezas que se vive na realidade da escola. Conforme Fossatti e Sarmiento (2009, p. 63), essa dinâmica do trabalho em equipe necessita a “leitura sistêmica do contexto escolar e dos demais contextos em que a escola está inserida, assim como condições de liderança, criatividade, confiança e convicção que mobilizem e incentivem ações comprometidas com o projeto educativo da escola”, e responder aos sinais dos tempos com uma mensagem de esperança.

A escola precisou reinventar-se, e, com isso, surgiu a necessidade de rever as suas concepções. Para que ocorra a transformação coletiva, todavia, a primeira mudança parte do interior de cada indivíduo. Antes de tudo, cada um deve aceitar o novo e, com isso, ajudar a construir, coletivamente, as novas estruturas do ambiente educacional. O próximo item abordará os conceitos de administração e gestão que ajudarão na reflexão para uma instituição de ensino que vive tempos de incertezas.

2.1.2 Da administração para a gestão escolar

Atualmente, em um mundo em transformação das perspectivas, dos métodos, as concepções fundamentais passam por um processo de análise e avaliação. Em tempos de incerteza o ser humano resgata princípios, faz reflexão e, com o intuito de obter respostas, surgem novos paradigmas. Para embasar esse processo para as escolas, encontramos na literatura algumas diferentes abordagens da terminologia de gestão ou administração.

Alguns autores, como Lück (2009, 2015) e Dourado (2006), fazem a separação do conceito entre gestão e administração; para outros, como Libâneo (2018) e Paro (2012), gestão e administração são utilizadas como sinônimos. Paro (2012) sugere a

leitura atualizada de sua visão de administração. Ainda na perspectiva de sinônimos de conceito, Libâneo (2018, p. 88) menciona que a gestão é “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração”.

Para ajudar nesse processo de compreensão de conceitos, é necessário aprofundar as reflexões sobre administração e gestão. No que diz respeito à administração, em suas diversas escolas, Maximiano (2017) nos apresenta de forma clara e objetiva a conceituação de cada uma e a perspectiva de atuação dentro das empresas. A administração começa a surgir enquanto conhecimento sistematizado durante a Revolução Industrial, a partir do século 18. Com ela, diversas escolas foram nascendo, mas, sobretudo a partir do século 20, essa sistematização ganhou forma. Dentro deste campo do conhecimento há a escola clássica, o enfoque comportamental, o enfoque sistêmico, o enfoque da qualidade e o modelo japonês de administração.

Na escola clássica, conforme Maximiano (2017), fruto das contribuições de Frederick Taylor, Henry Ford, Henri Fayol e Max Weber, o seu objetivo maior era em relação aos processos e recursos realizados pelas empresas. Para Taylor, há a administração científica, quando se busca a aplicação no trabalho e na forma de trabalhar a partir de concepções e métodos científicos. Para Ford, em seu modelo a linha de montagem perpassa a perspectiva de organização do processo de produção por etapas e também na padronização de produção. Fayol contribuiu para a organização e sistematização da administração enquanto sua prática era separada da operação. Diante desta perspectiva, destaca-se os processos de planejamento, organização, controle e coordenação da empresa. Weber sistematiza a teoria da organização burocrática/formal, que possui, de forma institucionalizada, modelos de autoridade: a tradicional, que está atrelada nos costumes; a carismática, que deriva do perfil do líder; e a legal-racional, em que as normas impessoais e racionais são criadas.

No enfoque comportamental a concepção de pessoa humana ganha maior notoriedade à medida que deixa de ser vista como meio do processo de produção para ser compreendida diante de seus comportamentos. As teorias que dão suporte para o enfoque comportamental se dividem em duas perspectivas: as que estudam o comportamento da pessoa enquanto indivíduo e as teorias que estudam o

comportamento coletivo das pessoas nas organizações (MAXIMIANO, 2017). O ramo que investiga o comportamento e as diferenças individuais perpassa os estudos pela personalidade das pessoas, suas competências, que estão direcionadas ao trabalho e que são fruto dos conhecimentos, habilidades, atitudes, interesses e valores. Neste enfoque, os estilos e as motivações das pessoas ganham notoriedade, sobretudo no viés da liderança. Pela perspectiva do comportamento coletivo e dos processos interpessoais, surgem os estudos sobre a cultura e o clima organizacional, bem como os processos de comunicação, liderança e motivação das pessoas nas empresas (MAXIMIANO, 2017).

O enfoque sistêmico surge com a união dos aspectos técnicos da escola clássica com os aspectos humanos do enfoque comportamental. O enfoque sistêmico utiliza-se dessa integração, pois os sistemas se influenciam mutuamente dentro da organização. A administração, dentro do enfoque sistêmico, possui o papel de gerenciar o desempenho de todo o sistema para atingir o objetivo da empresa. Este enfoque é composto por três modelos de pensamentos distintos: teoria da forma, teoria dos sistemas e a cibernética. A teoria da forma enfoca a realidade como oriunda da união de partes que são indissociáveis e não podem ser analisadas de forma fragmentada. A teoria dos sistemas parte da concepção e reflexão em meio às relações existentes entre as partes que compõem um sistema. A linha de pensamento da cibernética possui o autocontrole como objetivo maior para alcançar o desempenho oriundo da gama de informações possíveis, tanto das pessoas quanto das máquinas para consolidar o objetivo proposto (MAXIMIANO, 2017).

O enfoque da qualidade perpassa um cenário de desenvolvimento deste por três períodos: da inspeção, do controle estatístico e da qualidade total. Na era da inspeção o controle não objetivava a qualidade; o foco estava no descobrimento de defeitos individuais de cada produto perante a inspeção, e o cliente participava deste procedimento. Na era do controle estatístico a ênfase está na busca por defeitos, mas a partir de um departamento específico no qual a análise é feita por amostragem. Na era da qualidade total a ênfase está na prevenção dos defeitos, pois todo o processo de produção passa por um controle geral e, diante disso, a qualidade é assegurada. Cria-se um sistema de administração da qualidade diante de diversos mecanismos de padronização de produção com qualidade (MAXIMIANO, 2017).

No modelo japonês de administração, une-se, juntamente com a cultura local, os elementos da qualidade total e os da administração científica. Proveniente do sistema

Toyota de produção, este modelo possui na base as pessoas e, diante delas, dois elementos que fundamentam este modelo: a fabricação com qualidade e a eliminação de desperdícios. Em relação à fabricação com qualidade, quando havia um problema na linha de produção, a resolução se dava em buscar a causa inicial dos problemas. Referente à eliminação de desperdícios onde se busca a produção necessária no momento em que há demanda de consumo para o produto. Posteriormente agregou-se a este modelo japonês a produção enxuta com o uso do mínimo possível de recursos, evitando-se o desperdício conforme Maximiano (2017).

Para Chiavenato (2003, p. 2), a “administração trata do planejamento, da organização (estruturação), da direção e do controle de todas as atividades diferenciadas pela divisão de trabalho que ocorram dentro de uma organização”. Nessa perspectiva, Paro (2012, p. 25) aborda o conceito de administração como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. [...] ela se configura, inicialmente, como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos”. Dourado (2006), no entanto, difere a concepção de gestão de administração pela característica peculiar de uma instituição de ensino, pois, para ele, a escola,

[...] como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial (DOURADO, 2006, p. 24).

Essa distinção mencionada se dá pela finalidade escolar como também pela sua essência na formação de pessoas e na transformação da realidade a partir da educação. Conforme Paro (2012, p. 199), “administrar serve a propósitos contrários à transformação social”. O autor supracitado aprofunda esse argumento quando menciona que

[...] a escola, administrada dentro dos parâmetros capitalistas e atendendo aos interesses da classe proprietária dos meios de produção, assume o papel político de enfraquecer os antagonistas do capital, isto é, a classe trabalhadora, despotencializando sua ação política, uma vez que lhe nega a apropriação do saber e do desenvolvimento da consciência crítica (PARO, 2012, p. 197).

A concepção de Paro (2012) é de que a visão da administração está direcionada somente a si e aos seus interesses. Ela não abre o campo de visão para o todo da

sociedade. O real interesse é somente o retorno aos investidores. Quando nos referimos a uma instituição de ensino, o resultado do processo educativo não pode ser um produto, como é o caso da indústria, que transforma a matéria-prima em produto. Para Bordignon e Gracindo (2009), a escola forma os estudantes a partir de duas dimensões: individual e social. No primeiro aspecto individual a proposta de formação é para seres emancipados, autônomos, não autômatos, e na dimensão social ela proporciona a promoção da equidade, da justiça social.

Com o mundo em constante evolução, as necessidades cada vez mais vão evoluindo e o conceito de administração não responde mais à necessidade da escola perante a sua função para a sociedade e os novos paradigmas estruturados. Segundo Paro (2012, p. 200), urge uma necessidade de um novo paradigma que “se fundamente em objetivos Educacionais representativos dos interesses das amplas camadas dominadas da população e que leve em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo este determinado por esses mesmos objetivos”.

O conceito de gestão, conforme Lück (2015, p. 34), “aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração [...] como resultado de uma mudança de paradigma”. Essa percepção, ocasionada pelas novas necessidades das instituições escolares, surge para responder com criatividade às urgências do seu tempo. Mais do nunca, em tempos de pandemia, a escola precisa estar atualizada e conectada com a sua realidade circundante. Por isso, conforme Bordignon e Gracindo (2009, p. 147), gestão escolar é “o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Nesse viés, o entendimento de gestão aprofunda a dinâmica diária do contexto escolar criando unicidade dos processos e clareza na sua proposta institucional. Para Lück (2015), a gestão escolar

Corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas (LÜCK, 2015, p. 35).

O entendimento de gestão não se esgota em si, e, como não é um conceito fechado, há diversos entendimentos sobre o tema. Consoante Libâneo (2018), há duas concepções de gestão que são bastante distintas: a científico-racional e a sociocrítica. A científico-racional é quando o modelo de organização das escolas “[...] dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à

hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas” (LIBÂNEO, 2018, p. 102).

A segunda concepção, a sociocrítica, no entendimento de Libâneo (2018), é um modelo democrático de gestão. As decisões não partem da ponta da pirâmide e sim de um modelo em que toda a comunidade educativa faz parte da solução. É um modelo que “agrega as pessoas, destacando-se o carácter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político” (LIBÂNEO, 2018, p. 102).

Percebe-se, na concepção científico-racional, que a sua proposta está embasada em pressupostos oriundos da administração empresarial. A hierarquia e os processos estão acima da finalidade escolar. Esse modelo encontra-se, principalmente, nas instituições privadas, mas não exclusivamente, oriundas de grupos de investimento que replicam moldes corporativos na educação.

Já a concepção sociocrítica apresenta um modelo em que todas as pessoas que fazem parte da comunidade educativa podem participar dos processos decisórios. O trabalho coletivo, tanto para as tomadas de decisão quanto para executar, é uma característica importante desse modelo. Essa proposta encontra-se em muitas instituições públicas e privadas no Brasil.

Com as teorias de concepções definidas, as instituições de ensino privadas e públicas baseiam-se fortemente nesses paradigmas. Os modelos científico-racional e sociocrítico encaixam-se perfeitamente em dois modelos de instituições escolares: as privadas e as públicas. No contexto brasileiro, porém, não existem somente esses modelos. Entre outros, há as instituições oriundas do terceiro setor socioeconômico.

No primeiro setor encontram-se as escolas públicas. No segundo as de gestão privada e no terceiro setor as instituições sem fins lucrativos. Pela peculiaridade das instituições filantrópicas, no entanto, surge a indagação sobre quais pressupostos de gestão são essenciais para as escolas sem fins lucrativos.

As escolas públicas são financiadas pelo poder público, municípios, Estado e federação. As escolas privadas são mantidas pelas receitas das mensalidades. As instituições do terceiro setor também possuem um modelo de gestão próprio. Não existe, porém, somente esse tipo de instituições. Atualmente encontramos as instituições híbridas.

Na perspectiva de compreender melhor o Terceiro Setor, enquadramento no qual a instituição de ensino pesquisada encontra-se, esse corresponde às entidades

que visam a desenvolver, de forma plena, a sua missão como proposta de trabalho ao invés de o foco ser o lucro financeiro como as empresas do segundo setor. O Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul (CRC/RS, 2018), no Guia de Orientação para o Profissional da Contabilidade, define que para o Terceiro Setor se manter, ou seja, ter recursos, os mesmos são oriundos de suas práticas, além de doações, financiamentos e subvenções.

Essas entidades podem ter, quando o saldo for positivo em seu balanço, um Superávit, ou Déficit Acumulado quando o seu saldo for negativo. O valor do superávit ou déficit deve ser incorporado ao Patrimônio Social da instituição. Segundo o Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul (CRC/RS, 2018, p. 13), quando ocorrer “superávit este não deve ser distribuído aos associados/membros. Portanto, o resultado superavitário deverá ser reinvestido nas atividades fins das entidades”. Pode-se afirmar que o “lucro” do terceiro setor é a eficiência e eficácia da atividade da instituição, oriundo de uma boa gestão sustentável. Diante disso, “A questão indiscutível é esta: se uma organização tem iniciativas na área de serviços, deve assumir que essas também são negócios. Sua primeira finalidade não é o lucro, mas elas necessitam de resultados positivos para assegurar a sua viabilidade” (MURAD, 2012, p. 83).

Para Wood Jr. (2010), as organizações híbridas são aquelas que estão relacionadas entre o setor público e o privado. Elas, conforme esse mesmo autor,

[...] combinam características de organizações sem fins lucrativos – tais como: voluntarismo, orientação para missão e foco na criação de valor social – com características de empresas comerciais – tais como: auto interesse, orientação para o mercado e foco na criação de valor econômico (WOOD JR., 2010, p. 242).

Dentro deste modelo de organizações encontramos as empresas de economia mista, sistema S, sistema B, entre outras, que buscam contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Pode-se afirmar que este modelo de instituição se aproxima daquelas que estão no terceiro setor diante da causa social.

Como práxis de gestão, as escolas filantrópicas possuem um paradigma de gestão que está atrelado entre as concepções sociocrítica e científico-racional. Para se manterem atuantes conforme a sua proposta institucional, todavia, precisam do modelo de organização científico-racional para buscar recursos para manutenção da sua finalidade, como também a perspectiva de gestão democrática da sociocrítica

para envolver as pessoas que fazem parte dos processos educacionais – colaboradores, alunos e comunidade – para responder com solidez às urgências educacionais de cada época.

Diante dessa lógica social e comercial inerentes ao processo de gestão, essas instituições vivem, para Dos Santos Barbosa, Romani-Dias e Rosa (2018, p. 64), “desafios e tensões entre suas características essenciais, ou seja, a missão da empresa voltada ao atendimento e resolução de demandas sociais e a necessária mobilização de recursos financeiros e humanos para a manutenção do empreendimento”. Destaca-se a capacidade de gerenciar os interesses por parte dos gestores. A compreensão é um elemento essencial para saber que os resultados sociais e financeiros são potencializadores do desenvolvimento da instituição.

Visando à continuidade dos serviços sociais prestados, muitas organizações do terceiro setor precisam evoluir nos critérios de desenvolvimento. De acordo com Murad (2012, p. 57), “a falta de profissionalismo leva as pessoas e as instituições a agirem mais por boa vontade do que norteadas por indicadores”. O mesmo autor continua: “o controle de resultado, quando existe, está baseado no comportamento e não no desempenho”. O carisma institucional precisa fazer uma leitura da realidade, partindo da premissa de continuidade do trabalho e, por isso, em alguns casos, ele precisa ser atualizado para que os destinatários da missão possam ser atendidos e, com isso, contribuam para uma sociedade mais justa, humana e fraterna.

Neste sentido, essas instituições precisam ter, conforme Dos Santos Barbosa, Romani-Dias e Rosa (2018, p. 64), “a capacidade de criar mudanças no mercado e a capacidade de reação às mudanças externas”. A escola é elemento integrante e constitutivo da sociedade e, por isso, ela precisa estar atenta às dinâmicas de cenário para que possa, em sua gestão, corresponder ao cenário posto e se precaver diante daqueles que estão por vir.

Nessa visão, a escola filantrópica busca o que cada concepção possui de bom para a sua realidade e, a partir dela, organiza o projeto de vida da instituição. No próximo item veremos elementos fundacionais de Gestão da Rede La Salle. Essa leitura histórica reflexiva proporciona recordar a concepção fundacional da Rede La Salle sob a ótica da estruturação das primeiras escolas fundadas por São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos Lassalistas na França no século 16. Embora naquele tempo não se tinha uma concepção teórica sobre gestão, encontram-se muitos

elementos essenciais da gestão que estão presentes na estrutura organizacional das escolas lassalistas daquele tempo.

2.2 Elementos fundacionais de gestão da Rede La Salle

Ao realizar a leitura da história de João Batista de La Salle, percebe-se que ele é proveniente de uma família da alta burguesia francesa: seu pai era magistrado no século 17 e sua mãe era oriunda também de magistrados de origem nobre, conforme Hengemüle (2007). Desde muito jovem teve de tornar-se tutor de seus irmãos, pois, aos 21 anos, já não tinha os pais vivos, cuidando, assim, da herança e dos bens da família. João Batista de La Salle registrou detalhadamente todas as despesas efetuadas neste tempo que estava à frente da tutela desta gestão da família (LA SALLE, 2012a). Diante da gestão dos negócios da família, La Salle demonstra ser um excelente administrador e, ao fazer esse resgate na sua biografia, percebe-se que o mesmo, antes de começar a se envolver com a fundação de escolas, já tinha experiência como administrador.

Tendo em vista o conceito de gestão apresentado anteriormente, é importante olhar com essa visão para o trabalho realizado por São João Batista de La Salle ante a organização das escolas. Para auxiliar neste trabalho surge o Guia das Escolas Cristãs, com a finalidade de “[...] assegurar a unidade de ação em todas as Escolas Cristãs” (LA SALLE, 2012b, p. 5). Podemos afirmar que La Salle e os primeiros Irmãos já tinham uma visão de gestão na perspectiva de rede, pois ao escreverem *O Guia das Escolas Cristãs* não foi simplesmente para uma escola, mas, sim, para que todas obtivessem uma uniformidade tanto na estrutura quanto no método de ensino. Este trabalho de gestão das escolas supõe alinhar objetivos, atividades e estruturas de forma estratégica a fim de que produzam resultados positivos no ambiente educacional.

Pelo posicionamento de La Salle em assumir a herança da família e conseguir gerir muito bem os bens, percebe-se que o mesmo tinha um perfil de uma pessoa gestora:

Estrategicamente, escolheu dedicar-se com exclusividade à escola, e não ao hospital e à escola. Elegeu atuar em escolas urbanas e não em escolas urbanas e rurais. Preferiu dedicar-se preponderantemente à educação de crianças e pobres e não de forma numericamente igual a pobres e a ricos (HENGEMÜLE, 2007, p. 248).

Claramente há um posicionamento de La Salle em escolher um modelo que ele pudesse gerir com qualidade e eficiência. No início, quando começa o seu engajamento com a Obra que Deus lhe confiava, destinava-se a “assumir o inteiro cuidado das escolas, o fez de modo bem imperceptível e ao longo de muito tempo, de maneira que um compromisso me levou a outro, sem que o tivesse previsto desde o começo” (LA SALLE, 2012a, p. 7). O compromisso assumido por La Salle se deu diante das necessidades que surgiam em sua vida, e tudo aquilo que buscava fazer fazia com zelo (LA SALLE, 2012a).

Iniciando o trabalho nas escolas, La Salle sente necessidade de instruir esses jovens para que, munidos de uma boa instrução, também possam formar crianças com qualidade. La Salle “começou a prepará-los, cooperando com eles numa espécie de revisão e valorização constante da experiência escolar. Juntos refletiram e chegaram a estabelecer os princípios pedagógicos sobre os quais fundamentaram seu trabalho (LA SALLE, 2012a, p. 15); trabalho este que culminou no Guia das Escolas Cristãs. Para que ele possa instruir os jovens professores precisa se aproximar deles, e, para isso, La Salle chega até a sair da sua casa para morar com os mestres em vista de esses exercerem bem o seu ofício de professor. Nos seus escritos sempre mostra uma preocupação para que as escolas tenham êxito. Um exemplo é uma carta que ele escreveu ao Irmão Roberto, em 26 de fevereiro de 1709: “Faz bem em procurar que seus alunos progredam a fim de que o número deles aumente, mas também para você cumprir seu dever. [...] Tenha cuidado para que a escola funcione sempre bem [...]” (LA SALLE, 2012a, p. 159).

La Salle, ao receber o convite para abrir novas escolas, buscava condições mínimas para que elas se mantivessem. Fez uma opção por escolas de caridade e, com isso, sabia que, para oferecer uma educação de qualidade, alguém teria de custear. Por isso, conforme Leubet (2015, p. 28), “procurou responsabilizar os órgãos (paróquias) de poder e outros interessados pela educação dos pobres a investir em seu empreendimento”. Botana (1998), aprofundando essa reflexão a partir da perspectiva de manutenção das instituições criadas por La Salle, destaca as seguintes ideias:

En primer lugar, la gratuidad en el educador es una actitud que le lleva a no condicionar su disponibilidad hacia los destinatarios de su misión por lo que recibe de ellos, sino por lo que ellos necesitan.

En segundo lugar, esa actitud no está reñida con la exigencia de la adecuada remuneración laboral e incluso con las reivindicaciones oportunas a los organismos sociales competentes. Es más: para que la actitud de la gratuidad pueda ser afectiva en la práctica y se beneficien de ella los alumnos que más lo necesitan, es necesario que los órganos de poder y todos los que tienen alguna responsabilidad se empeñen en lograr una remuneración justa para todos los educadores (BOTANA, 1998, p. 80).

Ao receber novas escolas a preocupação de La Salle era de manter e organizá-la pedagogicamente, e cabia aos mantenedores da obra a função de prover os recursos necessários. “Quem, portanto, respondia pelos custos eram os ‘fundadores’”. Isto é, os que garantiam os ‘fundos’ para cobrir os gastos exigidos pelo funcionamento de cada escola: Geralmente, a própria pessoa que pedia a presença dos Irmãos: bispos, pároco, governante ou um particular” (HENGEMÜLE, 2007, p. 31). La Salle tomava todos os cuidados para que fosse cumprido o que era acordado com os fundadores (mantenedores) para que os mestres/irmãos não ficassem sem o seu salário e os recursos necessários para que a escola funcionasse com qualidade. Lauraire (2006, p. 36) destaca esses cuidados de La Salle:

Tras análisis de las propuestas que se le habían hecho, aceptaba o no enviar maestros [...] para tomar a su cargo aquellas escuelas. Antes de entablar contrato con esos “fundadores” de escuelas, Juan Bautista de La Salle se aseguraba de que efectivamente se comprometían a costear la subsistencia de los Hermanos enviados” (LAURAIRE, 2006, p. 36).

Outro elemento com que La Salle e os primeiros Irmãos tinham cuidado era quanto à organização do espaço, ou seja, a estrutura do ambiente escolar. Lauraire (2006, p. 39) salienta que “[...] vários aspectos de esta organización material están en relación directa con el cuidado de la educación corporal de los escolares [...]. Además, hay que asegurar al alumno las buenas condiciones de trabajo y facilitarle el recurso al método simultáneo [...]”.

No que se refere a parte estrutural, conforme La Salle (2012b):

As escolas devem ser estruturadas de tal forma que mestres e alunos possam cumprir nelas facilmente seus deveres: Os espaços sejam tais que não se necessite nem subir, nem descer; a porta de entrada esteja, quando possível, localizada de maneira que os alunos não passem por outras salas para entrar na sua (LA SALLE, 2012b, p. 235).

Tudo era pensado de forma a facilitar tanto o trabalho dos mestres quanto o aprendizado dos alunos, pois os ambientes também educam. O Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012b, p. 235) expõe que as medidas ideais para cada sala de

aula deveriam ter “[...] pelo menos de 18 a 20 pés, em formato quadrado ou, no máximo, 25” e as salas pequenas e médias, “[...] pelo menos, 15 a 18 pés, em formato quadrado”. Entre outras exigências estão: que as salas fossem “[...] bem iluminadas e arejadas”, que houvesse “[...] janelas nos dois lados de cada classe, para a ventilação”, que elas não estivessem “[...] a menos de sete pés do soalho, a fim de os transeuntes não poderem olhar para dentro”, e a existência de “[...] locais para os meninos fazerem suas necessidades, assentando muito mal irem à rua para isso”.

Pensar a gestão é pensar no todo, e La Salle e os primeiros Irmãos não deixavam passar os elementos essenciais da escola, de tal maneira que até a mobília era pensada para ser adequada em virtude do pedagógico, como destaca o Guia das Escolas Cristãs. “Em cada uma das classes inferiores deve haver dois bancos de 8 polegadas de altura, para os menores; 3 de 10 e 3 de 12, para os alunos médios e os maiores [...]” (LA SALLE, 2012b, p. 236) e cartazes com modelos do alfabeto, sílabas, números e contas confeccionados de igual forma “[...] em todas as casas das Escolas Cristãs” (LA SALLE, 2012b, p. 237). Alguns destes elementos nos fazem recordar da ambientação das salas de aula atualmente.

Não basta só pensar na estrutura física da escola, mas no todo, e, nesta perspectiva e entre outros recursos necessários para o bom andamento das aulas, o Guia das Escolas (LA SALLE, 2012d, p. 244) apresenta, ainda, outras recomendações aos gestores das escolas: “Que nelas haja tantos livros de cada lição, quantos necessários para os pobres que não os podem adquirir, [...] também haja papel para os escreventes pobres que não o podem ter [...] que haja todos os livros necessários para cada mestre”.

Conforme Leubet (2015, p. 31), “As orientações contidas nos escritos de La Salle permitem vislumbrar uma escola pensada em todos os seus detalhes, a fim de que a educação dos alunos pudesse transcorrer de forma tranquila e com o máximo de proveito da parte deles”. A educação gestada por La Salle e os primeiros Irmãos não tinha um olhar só no pedagógico e no administrativo; estava também em consonância com o meio religioso, social e familiar. Ou seja, as escolas geridas por La Salle estavam de acordo com os interesses de todas essas instituições.

De acordo com Hengemüle (2007),

[...] a educação incluía sempre preparo específico para a sociedade civil, para a vida cidadã, mediante o aprendizado de conhecimentos profanos, o desenvolvimento de bons modos e a preocupação com a assimilação de fundamentos, quando não de práticas, de caráter profissional (HENGEMÜLE, 2007, p. 302).

Parte do trabalho de gestão da escola era convencer os pais de que essa era necessária, pois ter acesso à educação para as crianças pobres da época era uma oportunidade única. Outra característica importante das escolas de La Salle é que ele buscava conhecer a história de vida do educando e de sua família. Cabia ao diretor da escola buscar saber todos os detalhes referentes à família na entrevista que o mesmo realizava ao receber novos alunos.

Destacamos alguns questionamentos realizados na entrevista, como “[...] o nome e sobrenome da criança, de seu pai e da mãe, ou da pessoa responsável, sua profissão, residência, rua, insígnia e paróquia [...]; se já esteve numa escola, de quem, por que a deixou, se não for por travessura ou ter sido castigada [...]” (LA SALLE, 2012d, p. 252). Há, contudo, um questionamento destacado como essencial feito aos pais: “[...] que projeto os pais têm sobre ele: se querem fazer-lhe aprender uma profissão e em quanto tempo; sua capacidade para ler e escrever” (LA SALLE, 2012d, p. 253).

La Salle e os primeiros Irmãos, ao optarem preferencialmente pelos filhos dos artesãos, almejavam diminuir a diferença entre ricos e pobres, e uma das iniciativas deles para reduzir essa diferença foi ensinar-lhes as “Regras do decoro e da urbanidade cristãos” (LA SALLE, 2012d, p. 320), orientando sobre os cuidados com a higiene e limpeza, hábitos relacionados à postura, forma de andar, modos de comportamento, etc.

Percebe-se, portanto, que há elementos fundacionais de gestão da educação significativos que são voltados para a qualidade educativa. Nota-se que La Salle é um precursor no âmbito da gestão escolar, pois se preocupa com o todo da escola, desde os processos educativos até a infraestrutura necessária para uma educação de qualidade, com a finalidade de incluir todos os alunos no ambiente social para que sejam bons cristãos e bons cidadãos.

2.3 Gestão Pedagógica

No ambiente escolar a gestão pedagógica é o cerne do processo educativo. É ela que dá todo sustento e direção para que a instituição escolar possa continuar desenvolvendo a sua missão. Conforme Lück (2009), a escola

[...] é constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação” (LÜCK, 2009, p. 20).

Para que ocorra aprendizagens significativas é importante frisar dois elementos essenciais: o ambiente educacional e os processos pedagógicos. Segundo Lück (2015), a gestão escolar possui dois enfoques distintos, mas que se complementam. Esses dois vieses são a gestão pedagógica e a gestão administrativa. Parte-se do pressuposto de que em uma instituição de ensino tudo é pedagógico, tudo está em uma dialética de aprendizagem na qual enquanto se ensina também se aprende.

Para Nóvoa (1995, p. 26), “uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares”. No ambiente escolar, a gestão pedagógica é o cerne do processo educativo. É ela que dá todo sustento para que a instituição escolar possa continuar desenvolvendo a sua missão.

Kerbes (2018) desenvolveu a sua dissertação de Mestrado analisando indicadores de boas práticas de gestão escolar em escolas privadas no Brasil. Para o autor, a gestão pedagógica vai além da sala de aula. A proposta pedagógica institucional precisa estar em diálogo com a realidade e responder com qualidade os anseios da sociedade. Atualmente “exige-se que a escola tenha uma qualidade socialmente referenciada em termos de aprendizagem. [...] É preciso que a comunidade no entorno dela perceba claramente que aquela é uma escola de qualidade sob o ponto de vista pedagógico” (KERBES, 2018 p. 59-60).

Aprofundando a reflexão na dimensão das escolas privadas, a avaliação social das mesmas se dá mediante o resultado do serviço prestado, ou seja, a qualidade da educação e a formação do ser proporcionada por ela. Como proposta de formação, a educação deve ser pensada na integralidade dos diversos elementos constituintes que ajudam a se chegar na qualidade da educação. Diante de uma realidade que precisa ser analisada e pensando para a composição da proposta educacional, a

formação, tanto no nível psíquico quanto no físico e espiritual, compõe a visão educativa. Para elucidar melhor essa perspectiva de educação integral, conforme o PPP do Colégio La Salle Dores (2019, p. 7),

[...] os alunos são desafiados a serem protagonistas do próprio processo de desenvolvimento, aprendendo a ser, a conhecer, a conviver, a fazer, a colaborar e a inovar. Nossa filosofia direciona, orienta e promove a educação humana e cristã dos educandos, concebendo-os integralmente.

O ser humano não é dotado somente do conhecer. Espera-se que as pessoas tenham princípios éticos e morais e que possuam saúde emocional para viver em sociedade. A escola, como elemento integrante da formação, desenvolvimento e integralização do ser, também absorve a responsabilidade deste processo, sobretudo as escolas privadas, que possuem grande aporte de investimento das famílias. Vale a pena frisar novamente a terceirização da função família e a responsabilidade da escola.

Para que ocorra a operacionalização da idealização, ou seja, sair do papel e colocar na prática a proposta pedagógica, os processos e procedimentos internos precisam estar bem-alinhados. Conforme Lück (2009, p. 94), a gestão pedagógica “envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos”. Sendo um processo de mediação de diversos fatores e elementos, é importante que a instituição de ensino responda não somente em discurso, mas na prática, algumas questões: Onde se quer chegar com a educação? Qual a proposta pedagógica? Quais os documentos norteadores? Qual o embasamento legal?

Para Libâneo (2018), o projeto pedagógico é sistematizado a partir de dois elementos estruturantes: as exigências e as expectativas. As exigências podem ser subdivididas em legais e sociais. Nas legais são as leis e normativas que regem a educação, como a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais, e nas sociais encontramos os anseios e necessidades da sociedade. O planejamento é um elemento de base que dará toda a sustentação para o fazer do projeto pedagógico. O planejamento não é estanque; ele deve ser constantemente avaliado e mudado quando necessário. Um pressuposto importante do planejamento é o processo de análise. Para a gestão pedagógica esse processo de planejamento perpassa entre o conhecimento das leis e a análise das expectativas sociais. Dentro desta perspectiva

entramos, primeiramente, em um viés legal de regência da educação privada e, posteriormente, abordaremos a questão do projeto pedagógico.

2.3.1 Aspectos legais da educação básica

Um dos pilares de sustentação ou ponto de partida da gestão pedagógica é o viés legal. O sonho ou idealização de um projeto pedagógico parte dos documentos norteadores da educação. Para Moraes (2012), a compreensão da Constituição, além de normativa, refere-se à “distribuição de competências, direitos e garantias e deveres dos cidadãos” (MORAES, 2012, p. 6). Neste item abordaremos alguns aspectos relevantes sobre a educação para a gestão pedagógica de instituições privadas da educação básica contidos na Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988) e na Lei 9.394/96, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que são as bases legais da organização pedagógica das instituições educacionais.

Com a definição de Carvalho (1982, p. 13) de que a Constituição (CF) é “[...] lei fundamental da sociedade”, constatamos que essa é a lei mais importante da pirâmide do ordenamento jurídico do Brasil. É a base de sustentação para todas as normativas do país. A educação, como um dos pilares de sustentação da vida em sociedade, não podia deixar de ser abordada. O conceito de educação é abrangente e pode variar conforme a intencionalidade de uso do mesmo. Para Celso de Mello (1986), o conceito de educação vai além da instrução:

A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania (MELLO FILHO, 1986, p. 533).

Nesta norma, o tema educação encontra-se em dois capítulos, os quais preconizam importantes e norteadores elementos para a gestão pedagógica. O Capítulo II dispõe “Dos Direitos Sociais” e o Capítulo III “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, e serão a base de reflexão.

A CF (BRASIL, 1988) deixa claro, no Capítulo II Dos Direitos Sociais, contido no artigo 22. inciso XXIV, que a União é responsável por legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”. A educação também é um direito social, conforme o

artigo 6º, posto que é, conforme o artigo 23, competência comum da União, dos Estados, dos Distrito Federal e do Municípios “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)”.

Aprofundando a reflexão sobre os direitos sociais, no Capítulo III a Seção I trata especificamente da educação. Conforme o artigo 205 (BRASIL, 1988),

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diante do exposto anteriormente sobre os destinatários e o promotor da educação, no artigo 206 da CF encontraremos princípios que devem ser ministrados no ensino. Para a gestão privada de instituições de ensino, a CF (BRASIL, 1988) apresenta alguns princípios que são pertinentes:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
[...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade.
[...] IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Após a apresentação dos princípios, percebe-se uma menção sutil, mas direta, sobre o atendimento de alunos portadores de deficiência. Conforme o artigo 208, inciso III, o Estado deve garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Para ajudar nessa reflexão, depois de longa discussão, surge a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (BRASIL, 2015), que destina especificamente o Capítulo IV, Do Direito à Educação, para legislar sobre a inclusão. Dentre os princípios destacamos o direito à educação (artigo 27.), e que o Atendimento Educacional Especializado, mediante um projeto institucional pedagógico, possa atender com qualidade perante as características da deficiência, possibilitando, assim, o “acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”, conforme inciso III, do artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Como forma de trâmite legal das incumbências e responsabilidades legais e de acompanhamento, em regime de ajuda mútua entre os Municípios, Estados, Distrito Federal e União, conforme o artigo 211 da CF (BRASIL, 1988), a “União organizará o sistema federal de ensino” (§ 1º). “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (§ 2º). “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” (§ 3º).

Após a promulgação da CF em 1988 (BRASIL, 1988) e as novas exigências de adequação da legislação para os fins educacionais, surge a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que regulamenta o ensino privado e público da Educação Infantil ao Ensino Superior. Ela aborda as diferentes modalidades de educação, como a Educação Básica, Ensino Superior, Educação Especial, Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Indígena. Nesta reflexão sobre a LDB (BRASIL, 1996) continuaremos abordando aspectos relevantes para a gestão pedagógica de instituições privadas da educação básica que não foram contempladas na CF (BRASIL, 1988). Conforme o artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996), “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

No artigo 1º, a LDB (BRASIL, 1996) apresenta uma concepção importante para o fazer pedagógico, pois os processos educacionais são desenvolvidos na “vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Ressalta-se que o enfoque do desenvolvimento dos processos educacionais ultrapassa os muros do ambiente escolar. Não é o ambiente que proporciona a educação, mas, sim, a intencionalidade do ato pedagógico. Nessa perspectiva, sabemos o quanto é importante a presença e a participação da família, mas também é um dever da mesma, consoante artigo 2º da LDB e artigo 205. da CF, no desenvolvimento pedagógico do educando.

O artigo 7º da LDB (BRASIL, 1996) é marco importante, pois possibilita à iniciativa privada atuar na educação básica. Para ela, três elementos são destacados para o cumprimento legal: “cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino”, conforme o inciso I, “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público”, segundo o inciso II, e “capacidade de

autofinanciamento, ressalvado o previsto no artigo 213 da CF”. Diante dos três elementos básicos para o funcionamento da instituição de ensino, o artigo 12 (BRASIL, 1996) apresenta o modelo de organização da instituição, ou seja, a gestão pedagógica.

De acordo com a LDB, em seu artigo 12 (BRASIL, 1996), os estabelecimentos de ensino são responsáveis por “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (inciso I); “assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas” (inciso III); “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” (inciso IV); “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (inciso V); “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (inciso III); “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Redação dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)” (inciso VII) (BRASIL, 1996); “notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei (Redação dada pela Lei nº 13.803, de 2019)” (inciso VIII) (BRASIL, 1996); “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)” (inciso XI) (BRASIL, 1996); “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018)” (inciso X) (BRASIL, 1996) e “promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (Incluído pela Lei nº 13.840, de 2019)” (inciso XI) (BRASIL, 1996).

Não obstante a CF (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), os gestores precisam ter plenos conhecimentos de outras normativas que sustentam o fazer pedagógico. Dentre elas destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos diversos níveis e modalidades de ensino, a Legislação Educacional de seu Estado e do seu Município, o Estatuto da Criança e do Adolescente e os Instrumentos Normativos e Executivos de ensino, conforme Lück (2009). Esse ensaio sobre aspectos legais para a educação básica serve como fundamento para a gestão pedagógica. Não obstante, são elementos externos regulamentares para o funcionamento escolar que servem de base norteadora para o cotidiano escolar. Cada

escola, porém, possui uma vocação e identidade específicas, e esses elementos são estruturados no seu projeto educacional.

2.3.2 Projeto educacional

A necessidade do surgimento de escolas pode ser variada. Cada instituição de ensino surge diante de um contexto em uma realidade com intenções e necessidades específicas. O Projeto Educacional (Proposta Pedagógica) é a identidade da instituição. Analisando pelo viés de gestão de processos, o cerne da idealização escolar é a sua vocação. Um dos elementos essenciais de mensuração do trabalho escolar é a qualidade do serviço prestado. A qualidade pode ser entendida não somente pelo viés pedagógico, sobretudo dos resultados de avaliações externas, mas também é analisada pela segurança dos espaços educativos e pela qualidade dos espaços institucionais, entre outros elementos que são aporte para o fazer pedagógico.

Com a LDB (BRASIL, 1996), o cenário educacional ganhou outros olhares que, até então, não eram possibilitados pela CF (BRASIL, 1988). Neste contexto, como vimos anteriormente, o artigo 7º da LDB menciona que “o ensino é livre à iniciativa privada” e, com isso, abriu-se o mercado educacional para investidores e se inseriu um elemento na concepção educacional que mudou todo o contexto. Com o advento das escolas privadas, além da função social da educação, o lucro passou a ingressar na proposta fundacional de instituições de ensino. Com o mercado cada vez mais acirrado, surge uma maior necessidade de planejar para que se tenha êxito na proposta educativa e que a qualidade do trabalho educativo possa ser mensurável.

Em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, o planejamento é um elemento essencial de vitalidade para as instituições. No ambiente escolar, o ato de planejar ultrapassa as paredes da sala de aula e vai além da matriz de habilidades e competências elaborada para o desenvolvimento pedagógico da instituição de ensino. Lück (2009) faz uma reflexão muito importante sobre o processo de planejamento, mas, sobretudo, enaltece o enfoque na gestão do planejar e a articulação dos processos.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar claros e entendidos em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de

organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação (LÜCK, 2009, p. 32).

Fazendo uma analogia, o projeto educacional deve ser pensado como uma teia de aranha. Ela leva a refletir os processos de interconexão entre todas as ações da comunidade educativa. Os procedimentos precisam estar claros e conectados. Uma determinada ação pode ser muito bem-feita, elaborada nos mínimos detalhes, mas a intencionalidade pedagógica da ação precisa se fazer evidente. De nada adianta realizar eventos, com requintes de ornamentação que podem até ser bonitos, se os envolvidos ficam se perguntando o porquê disso. Qual o real significado da atividade? As habilidades e competências a serem desenvolvidas com as ações precisam se fazer claras e explícitas para todos.

O planejamento, para Libâneo (2018), perpassa por quatro elementos essenciais para a consolidação dos objetivos. Para ele, a instituição de ensino precisa ter um diagnóstico da realidade da escola, a estruturação de objetivos e metas, a definição de atividades e ações e a avaliação dos processos. Diante do diagnóstico, é importante que a instituição de ensino saiba fidedignamente dados reais sobre o seu contexto e que possa refletir sobre eles para melhorar a sua eficácia sobre o serviço prestado. Os objetivos e metas precisam estar conectados com as decisões da equipe gestora, como também as políticas e leis da educação. As definições das atividades e ações são elementos essenciais na condução das prioridades organizadas da instituição. Tanto no planejamento quanto na execução, a análise dos recursos é de suma importância para o andamento das atividades, pois ela é o meio necessário para se chegar à finalidade proposta. Dentro de uma instituição de ensino os insumos podem ser recursos humanos, recursos materiais e recursos financeiros, pois a educação é uma prestação de serviço. A avaliação não pode ser entendida apenas como elemento final. Ela deve ser realizada desde a fase inicial de estruturação do projeto até o final dele. Ela deve ser entendida como um processo de análise constante para melhoria da condução das atividades.

Na dinâmica escolar o planejamento engloba o todo da prática em um movimento processual de entrelaçamento das atividades, quando tudo, mediante sua especificidade funcional, deve convergir para o propósito institucional. Para Padilha (2001, p. 30), “o ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos”. Neste itinerário organizacional há um

processo gradativo de aprendizagem dos envolvidos, pois “é uma atividade permanente de reflexão e ação” (LIBÂNEO, 2018, p. 125). A avaliação é item obrigatório da pauta dos gestores.

No que se refere ao processo de projeto pedagógico, a definição de pedagogia de Tardif (2014) aproxima-se do que estamos refletindo no projeto pedagógico:

A solução consiste naquilo que chamamos aqui de pedagogia, isto é, o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos de dar aula. Esses processos implicam a consideração da organização do tempo, do espaço, dos conteúdos a serem vistos, da gestão disciplinar; em suma, trata-se de um método que rege a totalidade da vida escolar, dos micros acontecimentos aos aspectos mais gerais, da chegada dos alunos à sua saída, do primeiro ao último dia do ano letivo (TARDIF, 2014, p. 112).

O projeto pedagógico é pensar o todo de uma escola. Podemos considerá-lo como um corpo humano em que todos os membros estão interligados. Na dinâmica escolar todos os setores devem estar conectados, mas cada um cumprindo a sua missão. Com o corpo, se machucamos um membro, é o corpo que ficou ferido. Com a escola não é diferente. Todos os setores e serviços precisam estar em profunda comunhão com o projeto institucional, no intuito de conhecer a proposta pedagógica a fim de que o alinhamento das ações possa convergir na concretização da missão. Diante desta perspectiva, Lück (2009) aborda alguns elementos que são essenciais para a consolidação dos objetivos. O projeto faz com que, a partir da prospecção, seja previsto o futuro previamente com a intenção de subsidiar elementos que ajudarão na resposta. Essa preparação é a capacitação de habilidades específicas para desenvolver o projeto.

O projeto não serve para cumprir uma simples organização institucional e depois ficar esquecido na gaveta. Ele é o instrumento norteador dos processos educacionais. Lück (2009, p. 33) é muito enfática, pois “há fortes indícios de que as ações educacionais carecem de um processo de planejamento competente e apropriado para produzir planos ou projetos com capacidade clara de orientar todos em cada momento das ações necessárias”. O elemento central deste processo de planejamento é o Projeto Político Pedagógico – PPP.

Anteriormente mencionamos que na LDB, em seu artigo 12, os estabelecimentos de ensino são responsáveis por “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A Proposta Pedagógica também é conhecida como Projeto Político Pedagógico (PPP), nomenclatura usada em muitas instituições para se referir à sua Proposta Pedagógica.

São nomes diferentes, mas possuem o mesmo significado. Segundo Lück (2009), o importante é a visão global intencional que ele oferece para a instituição de ensino, dando o norte dos processos e procedimentos intencionalmente pensados, como também o propósito educativo que a escola pretende executar. O PPP ajuda a desenvolver a cultura institucional a partir de ações realizadas. A cultura é algo construído, solidificado, mas é passível de mudanças mediante novos projetos. Esta perspectiva de o PPP ser um elemento formador de cultura, para Libâneo (2018, p. 127) é uma característica instituinte; “[...] significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores [...] institui uma cultura organizacional”.

Diferente de uma receita de bolo, em que os quantitativos dos produtos são precisos para culminar em um prato saboroso, o projeto educacional não possui um modelo pronto e que servirá para todas as instituições de ensino. Cada escola tem de resgatar a intenção fundacional e correlacioná-la com a sua realidade, apropriando-se das exigências legais e sociais para formatar um projeto que possa formar os educandos nas mais diversas habilidades e competências necessárias para esse ser um humano íntegro e ético.

2.4 Gestão administrativa

Em uma instituição de ensino, por sua diversidade de serviços que são necessários para a condução dos processos, há o ramo administrativo que necessita muita atenção no seu planejamento, organização e execução. Não queremos fragmentar a organização escolar, mas ter um olhar mais específico aos processos que são necessários para a excelência pedagógica; tampouco queremos persuadir essa análise na perspectiva de condução de processos internos na visão de setorização sem o diálogo intersetorial. Como percebemos, no tópico de gestão pedagógica há a necessidade de convergência de todos os processos. Com o setor administrativo também vale essa regra. Ele não pode ser isolado e ser incomunicável com os outros setores da escola. Uma regra de ouro para as instituições escolares privadas é a comunicação, tanto horizontal quanto vertical.

Como plano de fundo deste estudo é de uma instituição filantrópica de gestão privada, e diversos elementos da gestão empresarial são necessários para a solidificação da instituição. Vimos, anteriormente, que a gestão escolar é uma

superação da concepção de Administração abordada por Paro (2012) e Lück (2009). Na perspectiva de compreender melhor esse processo, alguns elementos da administração escolar ainda são uma base para a gestão. Diante desta configuração, Lück (2009) menciona que a gestão administrativa, dentro da organização escolar, se coloca entre “várias outras dimensões da gestão escolar, passando a ser percebida como um substrato sobre o qual se assentam todas as outras, mas também percebido com uma ótica menos funcional e mais dinâmica” (LÜCK, 2009, p. 106).

A administração ainda é uma base sólida de processos e procedimentos da gestão. Ela, entretanto, não pode ser vista como o único modelo apropriado para as necessidades atuais. É salutar compreender, todavia, o seu sentido. Paro (2012, p. 25) ensina a administração como o “sentido mais geral e abstrato de utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”. É preciso confrontar os dados obtidos para gerar informação. Esse processo de gerenciamento de informações podemos chamar de gestão. Alguns elementos da administração ainda são importantes para a instituição de ensino. A gestão eleva esses processos para uma perspectiva de análise do macro. Partindo do macro para o micro, encontramos o panorama da gestão estratégica como base norteadora das ações institucionais.

Diante da perspectiva de Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009) em relação à formulação do processo de estratégias, destaca-se um estudo de dez escolas onde essas estratégias podem ser organizadas em três grupos: as de natureza prescritiva, as de natureza descritiva e a escola da configuração.

O primeiro grupo, conforme Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009, p. 21), é composto pela escola do *desing*, do planejamento e do posicionamento, e estão “mais preocupadas em como as estratégias *devem* ser formuladas do que em como elas necessariamente se *formam*”. Com este propósito de estratégia, elas buscam adaptar-se diante da realidade na qual estão inseridas e conforme a intenção de posição no mercado.

O segundo grupo é composto por seis escolas: a empreendedora, a cognitiva, a de aprendizado, a do poder, a cultural e a ambiental. Este grupo, segundo Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009, p. 21), apresenta “aspectos específicos do processo de formulação de estratégias e têm-se preocupado menos com a prescrição do comportamento estratégico ideal do que com a descrição de como as estratégias” são construídas. A escola empreendedora e cognitiva está atrelada ao perfil do gestor,

quando se busca compreender os processos, sobretudo pessoais, da formulação da estratégia. Essas duas escolas estão diretamente ligadas ao gestor e ao seu processo de condução da estratégia. A escola do aprendizado possui como característica o aprendizado estratégico enquanto processo de crescimento e desenvolvimento da organização. A escola do poder sistematiza as estratégias diante das relações intrapessoais de dentro da instituição e também com o próprio ambiente. Em relação à escola cultural, a estratégia está fundamentada na cultura da instituição, em que o processo de construção se dá de forma grupal e todos são corresponsáveis pelos fundamentos estabelecidos. A escola ambiental sistematiza a estratégia como oriunda da força do ambiente externo sobre a organização.

No último grupo há a escola da configuração. Este modelo de estratégia visa o processo de transformação da organização e possui dois lados que

agrupam os vários elementos [...] o processo de formulação de estratégias, o conteúdo destas estruturas organizacionais e seus contextos – em estágios ou episódios distintos, por exemplo, de crescimento empreendedor ou maturidade estável, às vezes sequenciados ao longo do tempo para descrever os ciclos de vida das organizações. Mas, se as organizações se acomodam em quadros estáveis, então a formulação de estratégias deve descrever o salto de um quadro para outro. Assim, outro lado desta escola descreve o processo como sendo de transformação, incorporando grande parte da enorme literatura e da prática prescritiva sobre “mudanças estratégicas” (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2009, p. 22).

A gestão escolar democrática dentro deste aspecto das diversas escolas estratégicas apontadas por Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009), direcionam para uma proximidade maior da escola cultural. Esse fato se dá pelo motivo de a estratégia, nesta escola, ser oriunda de um processo de construção do coletivo. A construção desta estratégia “é um processo de interação social baseado nas crenças e nas interpretações comuns aos membros de uma organização” (MINTZBERG; AHLSTRAND; LAMPEL, 2009, p. 256), no qual cada membro, diante de suas concepções e aptidões, contribui para o desenvolvimento da estratégia da organização, pois a estratégia desta escola cultural é “fundamentalmente coletivo e cooperativo” conforme Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2009, p. 21).

Para elucidar melhor essa questão, Menegat (2016) apresenta uma definição que nos ajuda a compreender melhor essa visão em uma instituição de ensino:

A gestão estratégica busca uma vantagem competitiva e um futuro bem-sucedido por meio do gerenciamento de todos os recursos disponíveis. Ela

evoluiu e atualmente seu principal valor é ajudar as organizações a operar de maneira bem-sucedido em um ambiente dinâmico e complexo. As organizações, para serem competitivas em ambientes dinâmicos e complexos, precisam tornar-se menos burocráticas e mais flexíveis (MENEGAT, 2016, p. 37).

Em um contexto de rápidas e significativas mudanças destaca-se a necessidade da desburocratização e da flexibilidade apontadas por Menegat (2016). As instituições precisam ser leves e objetivas diante do seu modelo de gestão. A burocratização e os processos são constituídos para facilitar os processos e mantê-los organizados. O que peca, em muitos casos, é a instituição arbitrária de procedimentos sem a consulta e a participação dos reais executores do trabalho. Em alguns casos, o que se pensa pode ser muito bem elaborado, mas na prática não acontece, pois, às vezes, muitas lideranças não dialogam com os liderados e as consequências disso podem ser um mal-estar ou os colaboradores acharem que estão realizando uma determinada atividade sem objetivo para a empresa.

A gestão administrativa de uma instituição de ensino privada tem como incumbência o zelo pelos recursos. Os recursos podem ser tanto humanos quanto materiais. Abordando a temática da administração, Paro (2016, p. 89) aborda a necessidade de “examinar em que com os esforços e recursos adequados aos fins e orientados por estes e com o emprego desses recursos e esforços dando-se de maneira econômica, isto é, no menor tempo e com o mínimo possível de dispêndio”.

Diferenciando da concepção de administração com recursos, o resultado da qualidade da educação é inerente, segundo Lück (2009). Já na concepção de gestão, para Lück (2009, p. 106-107)

[...] há uma mudança de significado dos recursos, que passam a valer não por sua existência na escola, mas pelo uso que se faz deles no processo educacional, [...] Recursos não valem por si mesmos, mas pelo uso que deles se faz, a partir do significado a eles atribuído pelas pessoas e a forma como são utilizados por elas na realização do processo educacional.

Sabe-se que os recursos são muitos, e, hoje, dentro do cenário da educação privada, mantém-se uma rede vasta de empresas que geram insumos materiais e humanos. Os insumos humanos podemos analisar a vasta possibilidade de formação que vai além da titulação de pedagogia ou Licenciatura para o trabalho em uma escola. Encontram-se, também, cursos de supervisão, direção, orientação escolar e tecnologias educacionais; enfim, há um vasto mercado oferecendo inúmeras

formações que possibilitam a consolidação da finalidade institucional. Paro (2016), abordando a questão dos componentes administrativos das práticas escolares, divide esses recursos em atividades e elas estão divididas em dois grupos: as atividades-meio e as atividades-fim.

No entendimento de Paro (2016),

As atividades-meio são aquelas que, embora referindo-se ao processo ensino-aprendizagem, não o fazem de maneira imediata, colocando-se, antes, como viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico [...] Destacam-se, entre estas, as operações relativas à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares e de assistência ao escolar (PARO, 2016, p. 89, grifo do autor).

O mesmo autor continua a reflexão:

As atividades-fim da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos. Nelas inclui-se a atividade ensino-aprendizagem propriamente dita, desenvolvida dentro e fora da sala de aula; mas não é impróprio incluírem-se também os serviços de coordenação pedagógica e orientação educacional, na medida que estes também lidam diretamente com questões pedagógicas (PARO, 2016, p. 92, grifo do autor).

Paro (2016) faz essa divisão das atividades, mas deixa explícita a importância de todas convergirem para a finalidade institucional, ou seja, a “apropriação pelos educandos do saber historicamente produzido” (PARO, 2016, p. 93). Os recursos e atividades administrativas precisam estar convergindo para o mesmo propósito. Eles não são a finalidade, mas, organizados e pensados estrategicamente, são subsídios importantes que ajudam nos processos de ensino-aprendizagem e ajudam no diferencial competitivo do mercado educacional. Ao escolherem as instituições privadas de ensino as famílias levam em conta diversos elementos que vão além da proposta educacional. As ações administrativas de cuidado e zelo dos espaços, como a limpeza, a manutenção dos ambientes e a segurança, são elementos de análise para as tomadas de decisão, como também a qualidade dos serviços prestados de atendimento, como portaria, secretaria e setor financeiro.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apresentam uma série de elementos que interferem diretamente na qualidade do ensino. Os autores destacam,

- a) existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela; b) ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.;
- c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; d) biblioteca com espaço físico apropriado para

leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; i) programas que contribuam para uma cultura de paz na escola (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 18).

Um dos elementos essenciais para a gestão administrativa é o conhecimento e a aplicabilidade dos dispositivos legais que regem a abertura e a manutenção dos serviços prestados. A execução dessa prática fará com que o espaço fique adequado, conforme a legislação, para o seu pleno funcionamento. Além das demandas legais pedagógicas para a abertura de uma instituição de ensino, a escola precisará ficar atenta ao alvará de funcionamento e aos documentos intercorrentes para tal licença. Dentro dessa perspectiva, a Lei nº 10.098/00, conhecida popularmente como Lei da Acessibilidade (BRASIL, 2000), é de grande valia para a instituição de ensino, pois todos devem transitar pelos espaços com segurança e autonomia. Juntamente com a acessibilidade, outro elemento essencial é o Auto de Vistoria do Corpo de Bombeiros (AVCB), o cumprimento das exigências da Vigilância Sanitária, o Plano de Prevenção Contra Incêndio (PPCI), o Sistema de Proteção Contra Descargas Atmosféricas (SPDA) e o Plano de Manutenção, Operação e Controle (PMOC).

Essas demandas legais são um norte para a regulamentação da instituição, no entanto, conforme leis municipais e estaduais, existe especificidade para a adequação do trabalho escolar. Atualmente, além das exigências legais, a instituição de ensino baseia-se em uma série de protocolos que norteiam a ação de limpeza e manutenção da estrutura advindas da Covid-19. Mais do que nunca a limpeza, a conservação dos espaços e a manutenção dos filtros do ar condicionado tiveram importância para o fazer pedagógico. Diante da prerrogativa de que os espaços e as estruturas também educam, a administração dos mesmos merece bastante atenção para poder contribuir com a missão institucional.

2.5 Indicadores gerais da educação

Em relação aos indicadores gerais da educação, trabalhamos a partir da reflexão sobre o objetivo deste trabalho. O plano de fundo deste item é a unidade de estudo,

na qual a fundamentação teórica contribuirá para a análise da pesquisa desta dissertação. No decorrer do trabalho, aprofundamos a reflexão acerca deste tema. Segundo a Unicef *et al.* (2007, p. 5), “os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões”. São essas dimensões, aliadas a uma concepção macro de avaliação da instituição, que estaremos abordando neste assunto. Essa visão abrangente da escola contribui para a análise do todo e não somente foca em um determinado elemento ou dimensão de uma instituição de ensino. A dissertação de Kerbes (2018) abordou o estudo de indicadores de boas práticas de gestão escolar de escolas privadas do Brasil e outros países. Neste trabalho abordamos essa reflexão voltada para uma instituição confessional, do terceiro setor, da educação básica do Brasil.

2.6 Qualidade da educação

No tópico sobre a qualidade da educação aprofundamos a reflexão de uma concepção de educação que norteia a práxis pedagógica. Essa reflexão será estruturada a partir de três escalas: mundial, nacional e institucional. Na escala mundial iremos buscar em relatórios mundiais, como Pisa, Unesco e Banco Mundial, a concepção e a definição de qualidade da educação. No que se refere aos documentos nacionais, buscaremos documentos governamentais, como relatórios do IDEB entre outros expedidos pelo MEC. No que diz respeito aos documentos institucionais, procuraremos, em documentos da Rede La Salle, a sua concepção de qualidade da Educação. Os documentos norteadores para este estudo serão a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014), e o Segundo Capítulo Provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018).

2.6.1 A qualidade da educação em documentos internacionais

A educação é um elemento essencial para a vida em sociedade. Em uma compreensão mais ampla sobre este assunto, podemos definir que é por meio dela que os valores e princípios são instaurados na vida social. Em um mundo global, no entanto, com uma vasta pluralidade cultural e de concepção e entendimento acerca da educação enquanto sociedade, vivendo em um espaço coletivo de inter-relacionamentos, surge a necessidade de princípios balizadores e norteadores sobre

a educação, que é um elemento essencial estruturante da vida humana no social. Neste tópico, na escala mundial, buscamos em relatórios mundiais como a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001), Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015a) e Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b), elementos que ajudam na reflexão sobre o objetivo desta pesquisa.

Diante dos referidos documentos, percebe-se que o enfoque sobre a qualidade da educação diante dos documentos mencionados será construído ao longo do tempo. Destaca-se a necessidade de países, sobretudo os que possuem mais recursos e desenvolvimento, contribuírem no compromisso com a educação de qualidade, seja de forma política ou com investimentos. Nas subseções seguintes dedicamo-nos à apresentação e à reflexão sobre cada um desses documentos, como também pontuamos os avanços acerca da temática sobre a qualidade da educação.

a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EPT): satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagem

A referida Declaração, construída em 1990 na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reflete sobre a educação a partir do cenário mundial e faz uma análise inicial da conjuntura educacional, quando encontra desigualdades extremas. Parte da sociedade, sobretudo os países que possuem uma economia pujante, consegue proporcionar uma boa educação. Por outro lado, os problemas sociais, econômicos e políticos impossibilitam que milhares de seres humanos, especialmente as crianças, possam ter acesso à educação (UNESCO, 1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) traz um conjunto de dez artigos divididos por grupos que apresentam os seus objetivos, a sua visão diante da temática, a renovação do compromisso perante a educação para todos e os elementos essenciais para a consolidação desta proposta. Estaremos, neste texto, extraindo os elementos essenciais desta Declaração ante o propósito de estudo em tela.

Inicialmente, no artigo 1º, a partir dos objetivos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), destaca-se a reflexão das necessidades

básicas da aprendizagem que constituem os elementos estruturantes para a vida dos seres humanos. Primeiramente reflete-se sobre a condição de aproveitamento da educação. Essas condições nos fazem refletir diante de elementos básicos que são anteriores a uma estrutura educacional. Estar em condições possibilita que a aprendizagem possa ser desenvolvida em sua plenitude. Nesta concepção, a partir dos objetivos, ressalta-se os instrumentos básicos educacionais, que são a “leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas” (UNESCO, 1990, p. 3), como também o desenvolvimento de “conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p. 3) que, juntos, vão proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano. Apresenta-se, ainda, como objetivo, por intermédio da educação, “o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns” (UNESCO, 1990, p. 3). Nesta reflexão, percebe-se a potencialidade da educação perante o desenvolvimento da sociedade, respeitando a cultura existente em cada ambiente, para que as pessoas possam “viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo” (UNESCO, 1990, p. 3).

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), os artigos 2º ao 7º compõem o grupo da visão do referido documento perante a temática, como também a renovação do compromisso perante a educação para todos. Destaca-se, no artigo 2º, a necessidade de ir além da realidade atual da educação e, com isso, ante a perspectiva de “expandir o enfoque, [...] ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes” (UNESCO, 1990, p. 4). O artigo 3º apresenta a reflexão a partir da premissa em “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (UNESCO, 1990, p. 4). Neste artigo 3º ressalta-se, além do acesso, a necessidade de “alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 4), visando à equidade de gênero e também as pessoas portadoras de algum tipo de deficiência.

No artigo 4º há uma atenção especial à centralidade da aprendizagem. A Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990), neste artigo 3º, destaca que a aprendizagem seja realmente efetiva diante daquilo que se almeja como também que os resultados possam ser contabilizados a partir de um sistema de mensuração das aptidões pessoais, conforme declara a Unesco (1990). No artigo 5º continua a reflexão sobre a aprendizagem, sobretudo no que se refere ao processo

de ampliar os meios e o raio de atuação da educação. Salienta-se a importância da alfabetização, especialmente o aprender a ler e a escrever, que são elementos iniciais da educação e que potencializam as demais aprendizagens ao longo da vida, segundo leciona a Unesco (1990). No artigo 6º há a reflexão de que o educando tenha garantia na alimentação, na saúde e nos cuidados físicos e emocionais, dando-lhes plenas condições de integração e participação no ambiente escolar, de acordo com a Unesco (1990). O artigo 7º aborda a questão desde as parcerias e entre as diversas entidades da sociedade em prol da educação, além de ser uma tendência de desenvolvimento em que a união de forças ajuda no desenvolvimento mais eficiente da educação. Essa união deve vir “entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990, p. 6), pois uma educação de qualidade somente é consolidada a partir da sinergia de forças e intencionalidades.

No último grupo, que aborda a questão dos requisitos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), encontram-se os artigos 8º, 9º e 10º com elementos que ajudam na consolidação desta declaração. O artigo 8º apresenta os requisitos que estão atrelados às políticas que regem a sociedade e que realmente contribuem para o desenvolvimento social. Como a educação não é um setor à parte da sociedade, há necessidade de reformas políticas que efetivamente garantam o pleno desenvolvimento da sociedade como um todo. Destacam-se as “reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional”, conforme a Unesco (1990, p. 6). Continua-se na reflexão a partir dos requisitos, quando o artigo 9º discute sobre a mobilização de recursos, oriundos das mais variadas fontes, para atender às necessidades básicas da aprendizagem, pois é na educação “o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país”, conforme declara a Unesco (1990, p. 6). Diante dos recursos, ressalta-se a reflexão, o acompanhamento e a efetividade da alocação destes, evitando desperdício e zelando pelas prioridades do povo. O artigo 10º pondera sobre os recursos destinados à educação, no entanto surge o elemento da solidariedade internacional como instrumento propulsor de uma equidade de desenvolvimento. Chama-se atenção ao trabalho coletivo na busca de amenizar e repensar políticas que garantam uma educação para todos.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) apresenta diversos indicadores para refletirmos sobre a qualidade da educação. Percebe-se que o acesso à educação básica pode ser visto como ponto de partida para uma educação

de qualidade. Não obstante, a realidade circundante, tanto da vida do educando quanto da sociedade, deve dar condições para que o acesso e a permanência sejam garantidos. Destaca-se, ainda, que as políticas possuem papel fundamental para garantir a educação, e há necessidade de discuti-las mundialmente objetivando o desenvolvimento educacional. Também é relevante a atenção ao financiamento coletivo destas práticas, quando se objetiva minimizar as disparidades educacionais, posto que a educação é o caminho principal para o desenvolvimento social.

b) *Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos*

No ano de 2000 foi realizado o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001), que faz um resgate avaliativo dos avanços consolidados e das lacunas ainda presentes diante do cenário da educação para todos. Também renova os compromissos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Diante do contexto deste estudo sobre a visão da qualidade da educação nestes documentos, o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001) enaltece que o maior desafio de todos é o da qualidade do ensino para todos e não apenas para grupos minoritários que acabam sendo privilegiados.

Destaca-se, no Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001), o reforço da intenção de “captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar a sua sociedade” (UNESCO, 2001, p. 8). Dentro deste propósito, a educação precisa estar associada à vida das pessoas e a tudo o que faz parte dela. Ressalta-se a atenção às crianças e jovens, sobretudo os mais necessitados.

Mesmo com avanços no cenário da educação, há a grande necessidade de consolidar os objetivos propostos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Conforme a análise de cenário realizada em 2000 diante deste propósito, encontra-se:

- (i) dos mais de 800 milhões de crianças abaixo de seis anos de idade, menos de terça parte é beneficiada com alguma forma de educação pré-primária;
- (ii) perto de 113 milhões de crianças, 60% das quais são meninas, não têm acesso à escola primária;
- (iii) pelo menos 880 milhões de adultos são analfabetos, a maioria de mulheres (UNESCO, 2001, p. 14).

Neste contexto, em que ainda há muito por se fazer em todas as esferas relacionadas à educação, surgem os objetivos que ficam como compromisso para todos. Dentre os seis objetivos, destacamos aqueles que convergem para este estudo, sendo eles:

II. assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015;

IV – Alcançar uma melhora de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;

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

VI – Melhorar os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis a todos, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2001, p. 9).

No segundo objetivo percebe-se o enfoque na inserção das meninas na educação, visando à equidade de gênero, como também o destaque para a educação de boa qualidade até 2015 para todos. Apresenta-se, neste objetivo, o olhar a partir das etnias, sobretudo daquelas que passam por dificuldades, sejam elas econômicas ou culturais, ante o acesso à educação de qualidade. Continuando nesta reflexão, o quarto objetivo enaltece a busca da melhoria da alfabetização de adultos em um âmbito de 50% a mais. Nota-se preocupação especialmente quanto às mulheres, para que possam ter oportunidade e garantia de educação.

Diante da perspectiva da equidade de gênero e garantia do acesso, o objetivo quinto apresenta o desempenho pleno como necessidade dos educandos. Além do acesso, é notório o enfoque no desenvolvimento de educandos. Essa intenção é um passo de grande valia, pois possibilita que os responsáveis pela educação – governo, instituições e demais envolvidos – possam priorizar, além do acesso, a qualidade educativa. Nesta perspectiva, o objetivo sexto complementa essa intencionalidade da qualidade educativa, pois objetiva “assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis a todos” (UNESCO, 2001, p. 9).

Com esta visão, o Marco de Ação de Dakar fixa metas e propõe estratégias para que se possa consolidar ações efetivas para eximir as disparidades ante o cenário educacional mundial. Com o objetivo proposto deste trabalho, buscamos as metas e suas estratégias que consideramos relacionadas a tal objetivo, embora entenda-se

que o todo do documento e suas ações possuem parte na consolidação de uma educação de qualidade para todos.

Inicialmente destaca-se como meta a necessidade da “expansão e aprimoramento da assistência da educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas” (UNESCO, 2001, p. 18). Nesta perspectiva de que a educação é integrante permanente da vida humana e indissociada à realidade, se faz necessária a melhoria de políticas que visem a garantir, além do acesso, a qualidade educativa. Esse propósito precisa estar enraizado em todas as esferas da vida da criança para o seu desenvolvimento enquanto pessoa. É na união de esforços visando o desenvolvimento da escola, família e sociedade, que se potencializará o cumprimento desta meta.

Outra meta importante neste documento é “garantir que em 2015 todas as crianças, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la” (UNESCO, 2001, p. 18). No cenário mundial em que estamos vivendo em 2022, rodeado por disparidades cada vez mais gritantes no cenário da educação, no entanto, a meta de garantir a todas as crianças uma educação de qualidade torna-se difícil. A pandemia da Covid-19 fomentou a disparidade educacional em muitos lugares. Com os avanços já feitos, não somente de discursos, mas de práticas, todavia, há diversas iniciativas, porém isoladas, que buscam superar essa disparidade e que servem de exemplo e de estímulo à possibilidade de construir uma educação de qualidade para todos, independentemente do contexto em que se está inserido. A contribuição para a solução de muitas demandas do cenário da educação pode estar com aqueles que estão diretamente ligados ao processo educacional, ou seja, educadores e alunos.

Diante deste propósito de garantia da educação, se faz necessário um olhar mais específico aos mais carentes de atenção especial, sendo as “meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas” (UNESCO, 2001, p. 18). A estrutura educacional e as políticas que regem os seus procedimentos não devem ser impeditivas na garantia do direito à educação de qualidade. As concepções de pensamento e de ação necessitam um olhar global e ação local. Essa prática visa à inclusão de todos, como também a garantia de permanência e término da caminhada educacional.

Outra meta que se destaca é a de “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso

equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida” (UNESCO, 2001, p. 19). O crescimento de um país carece de uma boa educação pautada no desenvolvimento integral dos educandos, visando o preparo para vida, com uma formação sólida em valores e atitudes, com competências que lhes permitam contribuir com o meio em que vivem. Destoa desta meta a tendência de uma visão utilitarista e mecanicista da educação. Essa perspectiva solidifica um paradigma educacional em que as aprendizagens devem estar voltadas para o mercado de trabalho e para a geração de riqueza, e não fomentam que a educação seja um elo de desenvolvimento integral do ser humano, quando ele possuirá atitude, junto com suas habilidades e competências, para solucionar problemas durante toda a sua vida. Percebe-se que as crises econômicas recorrentes, ou aquelas que interferem diretamente na economia, impossibilitam o acesso equitativo à educação de qualidade. O poder de investimento na educação, sobretudo daqueles mais pobres que vivem nas margens da sociedade, se reduz, ante a diminuição do poder aquisitivo, em elementos que são chaves para o desenvolvimento pessoal. Nessa conjuntura, diminui-se o acesso como garantia de permanência em instituições de ensino. Faz-se necessária a descentralização geográfica das instituições de ensino, como também a criação de políticas efetivas de fomento e parceria em prol da educação de qualidade.

Aponta-se, ainda, como meta, a intenção de “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos” (UNESCO, 2001, p. 19). A melhoria dos processos educacionais e das perspectivas de desenvolvimento da pessoa e da sociedade, parte de um trabalho conjunto em prol da qualidade educativa. Conforme o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001), há oito elementos que devem estar em programas para que possam contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade:

- (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados;
- (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas;
- (3) instalações e materiais didáticos adequados;
- (4) currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local e se apoie nos conhecimentos e experiência dos professores e dos alunos;
- (5) ambiente que não só estimule a aprendizagem mas também seja acolhedor, sadio, seguro e leve em conta os gêneros;
- (6) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores;
- (7) governo e administração participativas;
- (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas (UNESCO, 2001, p. 20-21).

Diante dos elementos supra, percebe-se que a qualidade educativa é fruto de um empenho coletivo em que os esforços precisam ser canalizados em um único propósito. A qualidade educativa não é fruto da ação individual; é fruto do trabalho coletivo em prol do desenvolvimento da sociedade. O Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001) enfatiza a tônica sobre a qualidade da educação como elemento necessário para, além do acesso e permanência, a garantia de um desenvolvimento social a partir da educação.

Com o advento da pandemia da Covid-19 algumas perspectivas educacionais, sobretudo aquelas ligadas à tecnologia educacional, possibilitaram avanços no cenário educacional. Iniciativas que, por vezes, eram usadas como apoio, tornaram-se a essência do processo educacional. Estas evoluções contribuem para manter o vínculo entre educando e educador. Pequena parcela da sociedade, no entanto, possui o acesso a estes meios tecnológicos mais modernos que vão garantir a qualidade educativa. Por outro lado, parte dos educandos, diante das mais diversas condições que estão presentes em seu contexto, não possuem disponibilidade de condições mínimas de usufruir desta possibilidade de aula *on-line*.

Perante os objetivos relacionados ao Marco de Ação de Dakar – Educação para Todos: assumindo nossos compromissos coletivos (UNESCO, 2001), salienta-se o acesso, a permanência, a equidade de gênero e a melhoria na qualidade da educação. Destes objetivos destacam-se avanços, mas que não são sólidos, pois percebe-se a vulnerabilidade dessas políticas e ações mediante um momento de crise como está sendo esta durante a pandemia da Covid-19. Por outro lado, fica evidente a vulnerabilidade do acesso, sobretudo dos mais pobres, como também a evolução da qualidade educativa. Com isso, algumas disparidades tornaram-se mais evidentes e acabaram fomentando ainda mais o distanciamento entre as classes que estão nos extremos da sociedade. Percebe-se a evolução no que se refere à perspectiva de novos meios de fazer a educação atrelada a tecnologias, como também a validação de pequenos grupos no uso desta metodologia. À medida que avanços da sociedade vão acontecendo, destaca-se o papel constante de repensar uma educação que inclua todos e que possa ser sinal de resposta para a construção de um ambiente mais justo, humano e fraterno.

c) *Educação 2030 – Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos.*

No preâmbulo desta declaração, realizada em 2015, é ressaltado o compromisso firmado em 1990 com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e, em 2000, com o Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001), destacando como “o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação” (UNESCO, 2015a). Nesta perspectiva, sobressai-se a visão de continuidade dos compromissos firmados referentes aos documentos construídos como também a atualização dos mesmos frente a Declaração de Incheon” (UNESCO, 2015a).

Diante da visão da qualidade da educação, no preâmbulo da Declaração de Incheon (UNESCO, 2015a) há um destaque especial para a educação de qualidade em relação ao compromisso neste documento:

Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG). (UNESCO, 2015a).

Percebe-se o destaque especial que a educação de qualidade passa a ter no referido documento, sendo um dos principais elementos apontados no preâmbulo. Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e no Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2001) a prioridade dos documentos permeia o acesso à educação como também à garantia de equidade de gênero e permanência no espaço escolar. Ressalta-se, então, o enfoque maior na qualidade educativa, não apenas em indicadores de avaliações, mas atrelada à vida das pessoas para atender às necessidades das crianças, jovens e adultos.

Para finalizar, este documento visa à transformação de vidas a partir de uma nova perspectiva até 2030, com qualidade da “educação, com ações ousadas e

inovadoras” (UNESCO, 2015a). A Declaração de Incheon aborda a questão educacional como um compromisso global, no qual se destaca o papel fundamental de uma educação de qualidade promotora do desenvolvimento social. No próximo item apresentaremos os elementos essenciais do Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b), e que podem ajudar na reflexão diante da perspectiva do estudo em tela.

d) *Educação 2030 – Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos*

Neste item nos dedicaremos a buscar no Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) elementos que podem contribuir para o objetivo deste estudo diante da qualidade educativa, pois a Declaração Incheon “constitui o compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 [...], reconhece o importante papel da educação como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2015b, p. 5). Percebe-se que o papel fundamental da educação é a formação do indivíduo e a promoção e desenvolvimento da sociedade.

Este Marco de Ação estabelece uma nova visão para a educação entre os anos de 2015 e 2030 como também faz uma avaliação dos avanços conquistados e dos desafios ainda presentes na busca de uma educação transformadora de vidas. A educação precisa ser reconhecida como o principal elemento impulsionador para o desenvolvimento, seja ele da pessoa ou da sociedade. O presente documento tem “foco no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizado ao longo da vida” (UNESCO, 2015b, p. 6).

Nesta perspectiva, o Marco de Ação possui o seguinte objetivo central: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015b, p. 8). Observa-se que a qualidade ganha tonalidade diante do objetivo central do referido documento. Aprofundando essa reflexão, o Marco de Ação apresenta elementos referente à educação de qualidade:

Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Isso requer métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas. Requer, ainda, a criação de ambientes seguros, saudáveis, responsivos a gênero, inclusivos e devidamente equipados, que facilitem a aprendizagem (UNESCO, 2015b, p. 9).

Nota-se que a concepção de qualidade vai além do objeto educativo. Ela é resultante dos elementos que estão atrelados direta ou indiretamente à educação. Uma boa base pedagógica, aliada a elementos de infraestrutura da escola, com o meio social em que esta está inserida e também o ambiente onde o aluno reside, são indicadores que podem contribuir para o pleno desenvolvimento educacional.

Para se alcançar as metas e objetivos é necessário traçar algumas abordagens estratégicas. No Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) há uma estratégia que trata diretamente com o foco na qualidade e na aprendizagem. Ela traz um olhar amplo da educação que aborda elementos de políticas educacionais bem como financiamentos condizentes à realidade, estrutura adequada e profissionais qualificados. Além disso,

uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais. Um foco em qualidade e inovação também demandará o fortalecimento da educação em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (UNESCO, 2015b, p. 11).

Nesta perspectiva, diante do objetivo central e das estratégias, surge a necessidade de criar metas mensuráveis, para que os países, juntamente com todos os entes envolvidos com a educação, possam consolidar o compromisso firmado neste documento. Em relação à Meta 1, esse marco busca garantir que todos possam ter, até 2030, de forma gratuita, uma educação primária e secundária, equitativa e de qualidade, e que proporcione resultados eficazes e relevantes de aprendizagem. Para chegar na Meta 1, o Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) apresenta outras estratégias relevantes para este estudo. No ponto de vista de processos educacionais, destaca-se a criação de políticas e programas de permanência de todos em ambiente

escolar e a equivalência dos que estão fora desse ambiente. Destaca-se, também, a reorganização de currículos visando à garantia da qualidade a partir do desenvolvimento de competências. Outra estratégia para a Meta 1 é o ensino de línguas diferentes da materna em contextos que essas se fazem presente, sobretudo em regiões de fronteira ou onde há refugiados. Em relação aos processos de gestão, o marco apresenta a gestão participativa da comunidade na busca da eficiência e eficácia dos processos educacionais, além da criação de um modelo de acompanhamento das avaliações educacionais para que sejam mais abrangentes e consistentes perante a apuração da aprendizagem, de acordo com Unesco (2015b).

A Meta 2 do Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) traz como objetivo a necessidade de garantir a educação pré-primária para todos a partir do desenvolvimento da qualidade educativa e do cuidado. Diante deste propósito, o marco apresenta algumas estratégias indicativas que destacam a criação de políticas e leis que garantem, no mínimo, a educação pré-primária de qualidade e obrigatória, de modo especial aos mais pobres. Para isso, salienta-se a estruturação de programas que visem a agregar o desenvolvimento na primeira infância. Nesta estratégia destaca-se o trabalho multissetorial de forma estratégica de políticas diante da nutrição, saúde e da proteção social e infantil. Para isso, tal documento faz menção em relação à criação de planos e estratégias de profissionalização educacional, como orienta a Unesco (2015b).

A Meta 5 do Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) apresenta o objetivo por dois vieses, mas que se complementam. O primeiro está relacionado à igualdade de acesso na escola e à eliminação da disparidade de gênero em todos os níveis da educação. O segundo é a formação profissional para os mais vulneráveis, destacando a capacitação dos povos indígenas, crianças em situação de vulnerabilidade e as pessoas com deficiência. Para se consolidar esse objetivo até 2030, o Marco apresenta, como estratégias indicativas, a criação de políticas e planos educacionais que combatam a discriminação e promovam equidade por meio da educação diante da estratégia de estabelecimento focada nos grupos excluídos e vulneráveis. Destaca-se, também, a necessidade de criar e acompanhar indicadores do progresso da igualdade educacional, como ressalta a Unesco (2015b).

A Meta 7 do Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) está diretamente alinhada ao processo de formação de habilidades que estejam ligadas ao “desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção da cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural” (UNESCO, 2015b, p. 21). Diante deste propósito, o marco apresenta algumas estratégias indicativas que se destacam na criação de políticas, planos setoriais e planejamento orçamentário da educação e que respondem às necessidades dos mais excluídos da sociedade, sobretudo das mulheres. Outra estratégia é reconhecer os elementos que promovem a exclusão dos mais vulneráveis e buscar ações para sanar essas lacunas bem como fortalecer a qualificação dos educadores. São necessárias as reformas curriculares e o suporte pedagógico para alcançar os objetivos. Outra estratégia indicativa é o uso de metodologias interdisciplinares em todos os níveis e com ações que busquem um sistema de avaliação mais sólido para desenvolver habilidades, atitudes e valores que promovam o desenvolvimento de uma sociedade mais pacífica, saudável e sustentável, de acordo com a Unesco (2015b).

O Marco de Ação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida de todos (UNESCO, 2015b) apresenta elementos ousados, inovadores, mensuráveis e sustentáveis para a educação até 2030. É necessário, no entanto, para o desenvolvimento da educação em todas as suas esferas, sobretudo no que se refere à qualidade, colocar em prática as estratégias traçadas para cada realidade mediante o trabalho colaborativo entre Estado e sociedade, público e privado e todos os interessados em prol do desenvolvimento da qualidade da educação.

2.6.2 A qualidade da educação em documentos governamentais do Brasil

Neste tópico sobre documentos do Brasil que versam sobre a qualidade da educação, refletiremos sobre os documentos governamentais nacionais que fazem menção à qualidade da educação. Vale ressaltar que tanto na CF (BRASIL, 1988) quanto na LDB (BRASIL, 1996) há o carácter legal de priorizar uma educação de qualidade, como vimos no item *2.3.1 Aspectos legais da Educação Básica*. No que se

refere aos documentos nacionais, buscaremos em documentos governamentais a concepção de qualidade de educação a partir da concepção de Estado.

a) Constituição Federal

Na esfera brasileira, diante da CF (BRASIL, 1988), que é a base da legislação do Estado, destacam-se alguns elementos que servem de suporte para o objetivo proposto deste trabalho. Não se trata de uma reflexão do ponto de vista do direito enquanto área do conhecimento, mas da busca de elementos e projeções que podem possibilitar uma reflexão mais profunda neste estudo deste. Ressalta-se, inicialmente, na CF (BRASIL, 1988), a perspectiva de acesso e garantia à educação. Conforme o artigo 205 CF (BRASIL, 1988), a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além da garantia do acesso, observa-se a perspectiva colaborativa como também a promoção e o desenvolvimento do ser humano.

O artigo 206, inciso VII (BRASIL, 1988), ao apresentar a forma como o sistema de ensino é ministrado, destaca a “garantia de padrão de qualidade”; perspectiva essa que transcende a prática de ensino que objetiva o desenvolvimento pleno do ser humano. Como forma colaborativa, segundo o artigo 211, § 4 (BRASIL, 1988), “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório”. Percebe-se que a garantia da educação é um pressuposto da sua qualidade. Como forma de fomento para tal consolidação do acesso à educação de qualidade, no entanto, há organização dos fundos referidos no inciso I do caput do artigo 212 da CF (BRASIL, 1988) e a “distribuição proporcional de seus recursos, [...] observados as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia de sua qualidade.

No artigo 214 da CF (BRASIL, 1988) o Plano Nacional de Educação terá a durabilidade de dez anos, com o objetivo de

[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Percebe-se que a qualidade da educação na CF (BRASIL, 1988) perpassa primeiramente o acesso ao ambiente educativo. Como marco normativo e legal sustentado no princípio do Estado Democrático de Direito, a organização da qualidade da educação se faz mediante a aplicabilidade do Plano Nacional de Educação.

b) Lei de Diretrizes e Bases

Diante do cenário nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), como o próprio nome diz, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, seja ela pública ou privada, do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior. Podemos destacar a LDB como a mais importante lei brasileira que se refere à educação, pois regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Foi criada para garantir o direito a toda a população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação e estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação, conforme a LDB (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, art. 4, § IX) assim apresenta sobre a necessidade de parametrizar a qualidade do ensino: “[...] definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fundamental para a garantia da qualidade educativa”. Percebe-se, diante da busca da qualidade educativa, um olhar individual ao aluno para o que mesmo, perante as necessidades próprias, possa realmente aprender. Destaca-se, também, o apontamento para os insumos necessários para que este aprendizado seja consolidado.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996, art. 13, § V), “é de responsabilidade do docente ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Vê-se como importantes estes elementos do cotidiano do educador, pois eles fazem parte da sua formação permanente e, conforme Libâneo (2018), à medida que há mais formação do educador mais insumos o mesmo terá

para aplicar as metodologias e didáticas necessárias para a aprendizagem dos alunos, resultando em uma melhora da qualidade do ensino.

O artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996, art. 3º) traz alguns princípios nos quais o ensino deve apoiar-se, e destacamos os seguintes para este estudo:

- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extra-escolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Destaca-se, nestes princípios, a concepção de que a educação transcende a esfera da escola enquanto instituição. A educação é pensada para toda a vida do ser humano e em todas as suas dimensões. Diante disso, há o papel fundamental da gestão escolar neste processo, pois vai além de cumprir a legislação. Ela trata da gestão de pessoas e seus processos de desenvolvimentos, sejam eles cognitivos, físicos, emocionais, comportamentais ou sociais, além da logística de insumos e infraestrutura necessária para que as aprendizagens realmente ocorram. Diante desta vasta capilaridade e complexidade, a gestão escolar necessita olhar atentamente aos indicadores de promoção e desenvolvimento das pessoas que fazem parte da sua realidade, sobretudo os alunos e professores.

Há a necessidade de organizar “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso IX), e, ainda, “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, art. 4º, inciso VI).

Em relação à manutenção do ensino de qualidade, a União tem a missão de realizar “levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino” (BRASIL, 1996, art. 70º, inciso VI). Ainda, de “modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, 1996, art. 75º, inciso VI).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelece, a partir do dever do Estado, a garantia do direito da educação de qualidade para todos, bem como a valorização do profissional da educação e de todos os agentes envolvidos nas práticas educativas. Destaca-se a necessidade de ações concretas que realmente atendam às necessidades educacionais da atualidade.

c) Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Continuando a reflexão a partir do cenário nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 4) “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. Este processo, realizado a partir de diversos grupos representativos da educação, partiu de diversas ideias-forças para compor o referido documento. Entre elas, destaca-se a busca pela “garantia do direito à educação de qualidade, [...] direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos”, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013, p. 9). Ressalta-se, ainda, que a mudança de perspectiva do modelo educacional se dá em torno de uma grande lacuna estrutural, quando muitas pessoas não tiveram acesso garantido à educação.

Diante desta conjuntura, a estruturação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais ocorreu a partir de um trabalho da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, quando se estruturou um trabalho bastante participativo e colaborativo entre diversos âmbitos do sistema educacional nacional. Promoveu-se debates, estudos, audiências públicas e participação ativa de representantes dos dirigentes municipais e estaduais bem como de professores e demais colaboradores da educação. Também participaram diversas instituições ligadas à educação e mantenedoras do ensino privado e pesquisadores da área (BRASIL, 2013).

Neste documento faremos um recorte nas dimensões que nos permitam identificar os indicativos do que se compreende por educação de qualidade enquanto fundamento que embasa a proposição de tais Diretrizes, que são a base de tal estudo. Como objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, apresenta-se:

- I. sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II. estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III. orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Percebe-se dos objetivos que o primeiro está diretamente ligado a uma padronização comum nacional a partir do viés legal da educação. O segundo reforça a importância do Projeto Político Pedagógico para o fazer educativo da instituição de ensino, dentro dos parâmetros de sua constituição, execução e avaliação. O terceiro objetivo vem trazer a formação como elemento-chave de qualidade e integração entre todos os profissionais que atuam na educação. Nessa compreensão da educação como um todo, o documento aprofunda a sua reflexão sobre o papel da educação.

Na elaboração das Diretrizes, segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 7/2010, os temas considerados pertinentes passaram a constituir dez ideias-forças. Entre elas, destacamos as seguintes que fazem correlação direta ao estudo deste trabalho:

- II. o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos;
- IV. a dimensão articuladora da integração das diretrizes curriculares compondo as três etapas e as modalidades da Educação Básica, fundamentadas na indissociabilidade dos conceitos referenciais de *cuidar e educar*;
- VI. a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural;
- VII. a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social;
- VIII. a gestão democrática e a avaliação (BRASIL, 2013, p. 9).

Percebe-se que, nos itens supra, o referido documento menciona diversos aspectos que são relevantes para a educação. Primeiramente, o papel do Estado em dar garantia à educação, vista como um direito de todos. Continuando a reflexão, observa-se como elemento importante o adjetivo de “qualidade” vinculado com a educação. Tal concepção ultrapassa o simples pensar do acesso para uma necessidade de qualificar todo o processo educativo dando qualidade na oferta da

educação. Nesta mesma reflexão, o documento compreende, ainda, a educação em um processo integrado, contínuo, gradativo e indissociável. Outro aspecto importante neste item é o trabalho conjunto entre “cuidar e educar”. Essa dimensão parte de um pressuposto de visão integral do educando como também do processo educativo. Da parte do educando, não é somente proposto o desenvolvimento cognitivo, mas também um trabalho nas dimensões psíquicas e físicas do mesmo, visando à formação integral. Outro elemento a ser considerado é a menção “sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural” (BRASIL, 2013, p. 9). Este tópico faz menção à avaliação, e a mesma pode ser vista dentro do processo de qualificação da educação, pois, além de possibilitar a mensuração das aprendizagens, pode ser usada como elemento de aprendizagem melhorando a qualidade da educação.

Ao fazer uma retrospectiva sobre o direito à educação, bem como no que consiste a educação no âmbito da Educação Básica, o parecer faz a seguinte alusão: a Educação Básica deve

[...] potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 14).

Para a criança e o adolescente a sua permanência na educação básica é uma etapa da vida de significação e ressignificação, ou seja, um momento de solidificação de identidade. Com isso, neste processo de desenvolvimento do ser o crescimento é notório nas transformações físicas, psíquicas, emocionais e cognitivas. Nesta perspectiva de formação e solidificação de elementos essenciais da vida da pessoa, entra-se em um debate sobre a qualidade dos serviços ofertados, sobretudo no que diz respeito à educação.

A qualidade, no referido documento, é compreendida de uma forma ampla e objetiva três elementos essenciais da práxis educativa: a formação de professores, a questão da potencialização do fazer educacional a partir de tecnologias e a responsabilidade social da educação. Logo, a qualidade é entendida a partir da

I. instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a

formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação. (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009);
II. ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
III. responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos (BRASIL, 2013, p. 22).

Como parte elementar da qualidade, a formação dos envolvidos com a educação, não somente os professores, mas todos os que auxiliam direta ou indiretamente, ajudam a contribuir na qualidade educativa. Quando pensamos nos agentes diretamente ligados à educação, compreendemos os professores como os principais agentes, mas também os demais colaboradores da escola, como o corpo técnico pedagógico. Aqueles que auxiliam indiretamente são: familiares do educando, conselhos escolares, pessoas envolvidas nas políticas educacionais nas esferas institucionais (projeto educativo, projeto político pedagógico) e os implicados nas políticas e projetos educacionais dos governos municipal, estadual ou federal.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 22) mencionam que a “A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens”, aspectos pertinentes para este estudo. O texto apresenta, inicialmente, a proposta de revisão dos conceitos que são referências para a escola com um olhar atento ao ambiente no qual ela está inserida, para que aquilo que é teoria de embasamento da prática educativa possa dialogar com esta última. Essa concepção contribui para que a escola possa dar a devida importância ao projeto político-pedagógico e ao currículo da escola, tendo presente a “avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 22).

Percebe-se a visão sobre a avaliação como elemento não só de mensuração, mas também de desenvolvimento da qualidade educativa. Outro elemento de grande relevância neste item é em relação à formação e à promoção dos colaboradores das instituições de ensino com o “programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 22).

d) *Plano Nacional de Educação 2014-2024*

O Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência até o ano de 2024, surge com a necessidade de se colocar em prática as perspectivas construídas na DCN e outros dispositivos legais vigentes, com o objetivo de aproximar o aspecto legal e institucional com as práticas educacionais do sistema educacional brasileiro. O PNE foi instituído pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Conforme o seu artigo 2º (BRASIL, 2014), são apresentadas dez diretrizes do PNE, que perpassam, inicialmente, pelo olhar de universalização e o direito à educação de todos, visando a suprimir a desigualdade existente, tendo o ambiente escolar como um lugar de acesso para todos. Vale ressaltar os itens “IV. melhoria da qualidade da educação” (BRASIL, 2014, Art. 2º) e “IX. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (BRASIL, 2014, Art. 2º), que tratam diretamente a questão da qualidade da educação. O Item IV anterior apresenta, de forma geral, a melhoria da qualidade da educação, e o Item IX citado expõe algumas dimensões sobre as quais podemos refletir. O PNE primeiramente apresenta a questão do recurso de investimentos com um padrão estipulado para toda a gestão pública, conforme o Produto Interno Bruto (PIB). Menciona, também, a expansão do sistema público de ensino, buscando erradicar o analfabetismo e universalizar, diante da oportunidade de acesso à escola, o atendimento escolar. Enfatiza-se que todas as pessoas possam, além do acesso, ter uma educação de qualidade, superando as desigualdades e promovendo a cidadania a todos (BRASIL, 2014).

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a avaliação da qualidade na educação básica é apresentada no artigo 11 da referida Lei, na qual o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica constituirá indicadores referentes ao desempenho dos alunos e da instituição de ensino. Em relação aos estudantes, ela produzirá:

I. indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos oitenta por cento dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica (BRASIL, 2014, art. 11).

Observa-se que a avaliação de indicadores dos alunos será analisada pelos resultados obtidos em exames nacionais, como também a partir dos dados

apresentados pelo censo escolar. Esta análise poderá ajudar a escola a avaliar o seu desempenho e o trabalho realizado ante as demais escolas do país. Vale ressaltar que esse trabalho não deve permear pelo sentido de competição, mas pela melhoria da qualidade educativa, quando os privilegiados serão os estudantes no seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Em relação à instituição de ensino, a avaliação da qualidade da Educação Básica aborda:

II. indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes (BRASIL, 2014, art. 11).

Quanto aos indicadores que estão diretamente relacionados com a instituição de ensino, o referido documento apresenta a dimensão do perfil dos mais variados grupos que compõem a escola, como também as questões de infraestrutura e recursos pedagógicos inerentes ao processo de aprendizagem.

Do conjunto das 20 metas do PNE, 13 delas são relativas à Educação Básica, indicando que, apesar dos dispositivos legais vigentes desde o início da década de 90 do século 20, que estabelecem a educação de qualidade como um direito, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para que isso se torne uma realidade. A universalização da Educação Básica para a população na faixa etária entre 4 e 17 anos, com ou sem deficiência, a avaliação da Educação Básica, a formação, a qualificação profissional, a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática, são indicativos de educação de qualidade.

As metas deliberadas no PNE (BRASIL, 2014) ajudam a construir uma visão de futuro da educação brasileira. Das 20 metas apresentadas, destaca-se, em algumas delas, elementos que estão diretamente relacionados ao objetivo deste estudo. Podemos dividir essas metas em três grupos amplos. Inicialmente, em um primeiro grupo, sobressaem-se as metas que estão relacionadas ao direito da educação de qualidade. Em um segundo grupo, agrupam-se as metas relacionadas à igualdade de acesso à educação de qualidade, sobretudo dos que possuem necessidades especiais. Já no terceiro grupo estão aquelas relacionadas à gestão e à valorização de educadores, conforme o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No primeiro grupo de metas relacionadas ao direito da educação de qualidade, destaca-se, visando a universalizar o ensino, primeiramente uma crescente oferta de educação infantil por instituições privadas não somente em níveis obrigatórios a partir de 4 anos, mas também desde os primeiros meses de vida, em alguns casos com a possibilidade de educação de tempo integral. Sobre a educação de qualidade, ressalta-se a meta de atingir, no Ideb em 2021, média de 6 nos anos iniciais e 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental e 5,2 no Ensino Médio conforme o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No que se refere ao segundo grupo, as metas estão relacionadas à igualdade de acesso à educação de qualidade, sobretudo dos que possuem necessidades especiais. Neste item destaca-se a universalização de um ambiente educativo inclusivo para os que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade ou superdotação e a criação de espaços escolares com serviços especializados por meio de salas de recursos multifuncionais e metodologias apropriadas para o desenvolvimento pleno da pessoa, de acordo com o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No terceiro grupo encontramos as metas que estão relacionadas à gestão e à valorização de educadores, distinguindo esta estratégia como elemento essencial para a qualidade educativa. Em relação à gestão escolar, destaca-se o modelo democrático de participação da comunidade escolar como um todo na efetivação dos processos norteadores da práxis educativa, visando o sentimento de pertença. A valorização dos educadores possui um *corpus* abrangente que perpassa a questão salarial, e analisa-se, também, elementos relacionados aos ambientes de trabalho, oportunidade de formação continuada, disponibilidade de insumos para a prática pedagógica, entre outros. A qualidade educativa é fruto de um trabalho coletivo em prol da construção de uma sociedade melhor, conforme leciona o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) contribui para este estudo, pois estabelece indicadores norteadores para o desenvolvimento da educação nacional. A análise dos dispositivos legais constituintes do *corpus* investigativo do estudo, possibilitou-nos constatar o alinhamento existente entre eles no que se refere aos fundamentos, metas e enfoques relacionados ao que se pode denominar de educação de qualidade. É possível perceber o descompasso temporal entre o plano normativo-jurídico e o seu estabelecimento nos sistemas e as instituições de ensino

tanto privadas quanto públicas. Considerando a vasta extensão e pluralidade do Brasil, percebe-se como um processo essa aplicabilidade do PNE. A busca por uma educação de qualidade para todos, no entanto, não pode ser deixada de lado.

e) *Base Nacional Comum Curricular*

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é regida pela Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), e busca orientar o processo de instituição da BNCC bem como as suas modalidades na esfera da educação básica, pública e privada do Brasil. Segundo o artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC é o “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017a). Nesta resolução percebemos uma aproximação real da concepção ideal de educação do Estado com as práticas educacionais em todo o território nacional.

No Parágrafo Único do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017,

As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017a).

Diante desta concepção, primeiramente destacamos o direito à educação e, posteriormente, a visão de processo de desenvolvimento das aprendizagens em um movimento de aproximação da construção dessas aprendizagens. Essa ação ajuda a minimizar as disparidades educacionais encontradas nos mais diversos cenários nacionais, como também a mensuração da qualidade educativa. Destaca-se a referência geral, enquanto país, a aprendizagens que são vistas como essenciais para todos os educandos.

Em relação ao processo de planejamento e organização na escola, conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a BNCC

[...] deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito

federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017a, Art. 5º, §1º).

Percebemos, diante do supraexposto, a necessidade da aproximação da concepção de educação com as práticas do cotidiano na escola. A BNCC não é um documento que engessa o processo de ensino e aprendizagem; ela possibilita que cada escola possa se organizar diante do currículo, atrelado com o seu contexto, em que os objetivos de aprendizagens possam ser consolidados.

A educação precisa acompanhar as mudanças da sociedade para que possa corresponder com sua real finalidade institucional. Com a BNCC, a educação passa a ter “[...] um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017b, p. 14). Nota-se que o propósito da educação transcende o conteúdo e busca o desenvolvimento de competências que estão atreladas a uma educação integral dos educandos. Para isso, os alunos devem desenvolver “as dez competências gerais que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017b, p. 25).

As dez competências buscam nortear todo o trabalho das instituições de ensino como também dos educadores, que, junto com os educandos, são os protagonistas da consolidação desta BNCC. Dentre as dez competências gerais, destacamos alguns elementos essenciais de cada competência:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos [...]
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]
3. Desenvolver o senso estético [...]
4. Utilizar diferentes linguagens [...]
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação [...]
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...]
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...]
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos [...]
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação [...]

(BRASIL, 2017a, Art. 4º).

As competências gerais são vistas como elementos que se inter-relacionam diante das práticas educacionais na formulação de habilidades para os educandos da educação infantil até o Ensino Médio. É imprescindível que todo o trabalho educativo tenha por finalidade o desenvolvimento integral do ser humano, visando o desenvolvimento de competências que atendam às necessidades da realidade que se faz presente objetivando a melhoria da qualidade da educação.

2.6.3 A qualidade da educação para a Rede La Salle Brasil-Chile

Ao retomarmos os elementos fundacionais de gestão da educação significativos, que são voltados para a qualidade educativa, percebemos que ela é eixo estruturante das práticas educativas lassalistas. No âmbito da gestão, o foco é na aprendizagem do educando e nos demais elementos que são base para que o aprendizado ocorra. Nesta perspectiva, destaca-se a organização dos processos e dos insumos necessários para a prática educativa, com a finalidade de incluir todos os alunos no ambiente social, para que sejam bons cristãos e bons cidadãos, pois São João Batista de La Salle demonstra preocupação diante do bom andamento das escolas. Esse fato apresenta-se em duas cartas: quando escreve para o Irmão Huberto, afirmando que “Não há nada que você não deva fazer para que as escolas funcionem bem, e especialmente a sua” (LA SALLE, 2012a, p. 124) e, na carta ao Irmão Roberto, lembrando que “Tenha cuidado para que a escola funcione sempre bem” (LA SALLE, 2012a, p. 159).

A educação de qualidade é o compromisso assumido ao longo dos tempos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, estendendo à Rede La Salle Brasil-Chile, que buscam, mediante as mais variadas formas de atuação, manter viva a história do Instituto como também corresponder aos anseios do local onde está inserida. O propósito fundacional somente faz sentido à medida que ele tenha uma razão para existir. Neste caso, para a instituição lassalista, os pobres e excluídos das mais variadas formas são os destinatários primeiros da missão lassalista (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014).

Diante desta perspectiva presente nas ações de organização das escolas, é importante retomar elementos que são estruturantes para o bom andamento das atividades escolares. Dentre esses elementos, destaca-se:

- A qualidade humana dos educadores e o profissionalismo do seu ensino;
- A convicção de que a dedicação ao ensino é mais uma vocação do que uma profissão;
- A presença de educadores empenhados em criar uma autêntica comunidade educativa;
- A atenção muito próxima a cada aluno, em especial aos pobres, aos últimos e aos mais fracos;
- A participação ativa e comprometida dos alunos em sua própria formação;
- A oferta de formação religiosa explícita para todos os agentes: alunos, pais de família, educadores, pessoal administrativo, etc;
- A promoção e constituição, em cada obra educativa, de grupos e comunidades intencionais de fé e/ou de serviço: Associados, *Signum Fidei*, Jovens lassalistas, voluntários, etc;
- A promoção da inclusão e colaboração mútuas em todos os níveis;
- A qualidade dos relacionamentos humanos em todas as áreas;
- A consciência da presença de Deus na ação educativa (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, CIRCULAR 469, 2014, p. 22).

Percebe-se, nestes elementos, que o centro da prática educativa é a pessoa humana, seja ela o educador, sejam os destinatários desta ação, que são os educandos. A pedagogia lassalista proporciona uma educação de qualidade, buscando a excelência no ensino, e “o aluno é protagonista de sua própria educação” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014, p. 22). Na compreensão lassalista de pedagogia a educação é o processo de salvação dos educandos, pois são seres criados à imagem e semelhança de Deus, dotados de livre-arbítrio, uma vez que a educação proporciona a formação dos elementos estruturantes da fé, da razão, da cultura e da vida. A educação lassalista parte da opção preferencial pelos pobres, conforme ressaltam os Irmãos da Escolas Cristãs (2014).

Para manter viva e ativa a presença do Instituto, o mesmo reafirma seu compromisso na continuidade deste propósito educacional, garantindo a efetivação da qualidade da educação, sobretudo dos mais necessitados (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014). Os documentos fundacionais e institucionais dos Irmãos das Escolas Cristãs fornecem orientações importantes que viabilizam aprofundar o *modus operandi* da Província La Salle Brasil-Chile. Veremos que a qualidade da educação, para a Rede La Salle, transcende uma perspectiva mercadológica, em que os resultados são essenciais, mas o processo constituído é ainda mais importante.

Diante da perspectiva do estudo em tela, elencamos, nos itens a seguir, alguns documentos que consideramos importantes para a reflexão da temática da pesquisa proposta.

a) *Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile*

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014) compila a visão institucional a partir do histórico fundacional, tendo presente o contexto em que está inserida, e ela apresenta o modelo de educação que se busca adotado enquanto instituição educativa. A qualidade, conforme a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014), permeia diversos elementos, como universal, popular, integral e integradora, cristã, centrada na pessoa do educando, ligada à vida, eficaz e eficiente, fraterna, participativa e aberta.

Por universal compreende-se que todos deveriam ter o acesso garantido à educação de qualidade. Popular remete à questão histórica dos primeiros educandos que eram os pobres, filhos de artesão, e aqueles que não tinham condições de custear a educação. A concepção integral e integradora significa uma educação com o foco na pessoa como um todo, “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” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 11). A dimensão cristã direciona ao ensinamento dos valores e pressupostos que compõem o cristianismo, e ensina que a educação é um elemento essencial para a construção do Reino de Deus. O educando é o centro da educação lassalista, por isso ela está centrada na sua pessoa, e pode ser personalizada, adaptada e diferenciada. Ela também está ligada à vida, pois os elementos práticos do cotidiano contribuem como parte da sua formação, conforme referencia a Província La Salle Brasil-Chile (2014).

A educação lassalista busca ser eficaz e eficiente, e,

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 (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 11).

A educação lassalista também é fraterna e participativa, uma vez que é pautada na relação fraterna entre os pertencentes da comunidade educativa e na dimensão protagonista de todos. Ainda, de acordo com a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile (2014), a educação oferecida é aberta, pois acolhe a todos sem distinção e está integrada na sociedade e na Igreja.

Destaca-se, neste documento, alguns elementos que ajudam a compreender a realidade na qual a educação está inserida, pois a compreensão da realidade é um elemento essencial para exercer uma educação de qualidade. Há uma necessidade por uma educação de qualidade para todos, e que essa seja inclusiva, sustentável e tenha atenção com as demandas do cuidado com o meio ambiente. Busca-se, também, justiça e proteção dos direitos humanos na defesa da democracia, e que as vivências espirituais estejam ligadas à vivência e deem sentido à vida das pessoas, conforme a Província La Salle Brasil-Chile (2014).

Alguns pressupostos básicos devem ser garantidos para se chegar à qualidade de excelência educativa. É necessário “garantir os direitos universais básicos do ser humano” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 13). Diante disso, busca-se

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).

Destaca-se, neste olhar, a concepção da educação em seus diversos vieses. Cada contexto possui desafios que não podem deixar de ser analisados na sua forma de gerenciamento. A educação é vista como “direito fundamental da pessoa humana, um itinerário intencionado e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento permanente que dá sentido à vida” segundo a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 22).

Diante das questões administrativas, a Proposta Educativa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014) considera diversos aspectos que estão relacionados à qualidade educativa. Dentre eles destaca-se: a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos, a corresponsabilidade e a subsidiariedade, o trabalho em rede e interdependência, a eficiência e eficácia, a participação e a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres, consoante a Província La Salle Brasil-Chile (2014).

Na perspectiva de colocar em prática aquilo que é idealizado na Proposta Educativa Lassalista (2014), ela convida para

[...] 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 renova em nós a esperança no poder transformador da práxis educativa 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).

A Proposta Educativa Lassalista (2014), portanto, é fruto de um esforço coletivo, do sonho e dos ideais de todos os lassalistas da Província La Salle Brasil-Chile, que apontam e sinalizam caminhos para uma educação de qualidade.

b) Segundo Capítulo Provincial

A partir do Segundo Capítulo Provincial (2018) do conjunto de 19 proposições que compõem o documento, quatro delas fazem alusão direta à qualidade da educação. Emerge da “necessidade de melhoria da qualidade da educação lassalista” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018, p. 6) a proposição 16, apontando caminhos:

Criar um programa de gestão da qualidade da educação lassalista, com indicadores e metas, que vise à excelência dos processos educacionais, à eficiência e eficácia da gestão, à sustentabilidade e à responsabilidade social (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018, p. 7).

Percebemos a necessidade de ser intensificada, qualificada e inovada constantemente a qualidade da educação, desafiando e comprometendo os envolvidos na missão lassalista. Para atingir tais metas, a proposição 14 reforça a importância de “Qualificar e intensificar o serviço educativo aos e com os empobrecidos, mediante provisão de recursos humanos, pedagógicos, pastorais, financeiros, técnicos e de infraestrutura (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018, p. 7). A proposição 14 resgata a intenção fundacional de promover uma educação de qualidade para os pobres. Em um mundo em constante mudanças, no entanto, faz-se necessário um olhar especial para aqueles a quem o Estado não consegue garantir o direito de uma educação de qualidade.

A proposição 15 traz:

Proporcionar uma formação continuada com foco na gestão, no lassalista, na pastoral, e no pedagógico, buscando a qualidade e excelência na Educação Básica, na Educação Superior e na Assistência Social à luz do Evangelho (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018, p. 7).

A formação continuada dos lassalistas tem se apresentado com uma urgência em tempos de mudanças educacionais, sociais, culturais, econômicas e institucionais, tendo em vista a dinâmica da missão, o compromisso com os valores humanos e cristãos e a exigência de pessoas bem-formadas e comprometidas com a identidade institucional, critérios indispensáveis para a oferta de uma educação de qualidade.

A proposição 13 acena para continuar a

Fomentar espaços/grupos de estudo, pesquisa e reflexão, que envolvam Colaboradores e Irmãos da Educação Popular, Básica e Superior, sobre pedagogia lassalista, metodologias ativas, identidade lassalista, carisma lassalista [...] (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018, p. 7).

O documento do Segundo Capítulo (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018) considera que a nossa identidade decorre da pedagogia (teoria e ação). A aproximação com os valores pedagógicos de La Salle coopera com a associação entre colaboradores e Irmãos. O protagonismo de cada comunidade educativa, de cada lassalista e seu papel no estabelecimento de redes de cooperação, resulta em caminhos para a qualidade educativa.

Dando prosseguimento à análise dos documentos que constituem o *corpus* investigativo, no próximo item focalizamos os pressupostos de gestão em Rede da Rede La Salle.

2.7 Pressupostos da gestão da Rede La Salle

Neste item apresentamos os pressupostos de gestão da Rede La Salle. Este estudo será guiado pelos documentos institucionais que demonstram a modelagem estrutural da gestão. No Brasil, a Rede La Salle surge a partir da chegada dos primeiros irmãos, datada em 1907. Atualmente ela atende aproximadamente 50 mil alunos em suas Comunidades Educativas. As Comunidades Educativas são formadas por instituições de Educação Básica, instituições de Centros de Assistência Social, instituições de Educação Superior, além de uma Fundação. Localizadas em nove Estados (Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo) e no Distrito Federal, as instituições educativas apoiam-se na presença de mais de 5.000 educadores. A Missão Educativa Lassalista no Chile conta com mais de 6.000 alunos e 500 educadores, que contribuem em 7 Comunidades Educativas de Educação Básica. Ademais, a Rede La

Salle auxilia uma missão especial instalada em Moçambique, com três instituições de ensino apoiadas por mais de 200 educadores que atendem mais de 3.000 educandos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A Instituição é de caráter religioso e filantrópico, possuindo, além das mantenedoras supracitadas, várias fundações com o objetivo de assistência social. Conforme a Proposta Educativa Lassalista, “Na Rede La Salle, colocamos em prática um modelo corporativo de gestão que tem por finalidade assegurar o cumprimento da missão, da visão, dos princípios e dos valores institucionais” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29).

Diante do modelo definido, destacam-se alguns princípios que norteiam as ações das comunidades educativas, dentre eles a sustentabilidade econômico e financeira; a subsidiariedade; a participação e a descentralização de iniciativas; a autonomia; a transparência na gestão dos recursos; 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; o zelo pelo cumprimento do planejamento e dos dispositivos legais; e a diversificação e a qualificação dos produtos educacionais (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 30).

Dentro deste propósito, de um modelo estruturado de gestão, conforme a Organização Provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2020, p. 15), possui a seguinte missão: “A Rede La Salle propõe-se formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência”. Segundo a mesma Organização (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2020, p.15), a visão é a seguinte: “Queremos consolidar-nos em uma Rede de Educação cristã reconhecida por sua excelência”.

A Rede possui um modelo de governança, mas, pela sua complexidade, na última assembleia geral (que se chama capítulo Provincial) os acionistas (religiosos) solicitaram a revisão do modelo de governança, buscando adequar-se às boas práticas do mercado até o ano de 2022. Os mantenedores são religiosos (é uma instituição religiosa da Igreja Católica), e cada um dos 134 membros atuais têm direito igualitário à voz e voto.

O atual modelo de governança compreende, inicialmente, pelo Capítulo Provincial, instância máxima de deliberação, com 40 membros religiosos eleitos entre os 173 religiosos (acionistas). Em âmbito de Província La Salle Brasil-Chile, instituição mantenedora da Rede La Salle, o Capítulo Provincial é a instância máxima da sua

organização gerencial. Nele são instituídas as prioridades, proposições e linhas de ação para os anos subsequentes de governo da Rede. Ele aborda todas as áreas da missão lassalista. Essas proposições englobam as mais diversas áreas da vida e da missão dos Irmãos lassalista. Ele é organizado próximo ao fim de um mandato de governo como forma de avaliação do último capítulo e das políticas usadas para a sua efetivação, mas também como proposta norteadora de um olhar de esperança para a nova gestão que se inicia. É realizado quadrienalmente por meio de assembleia constituída por Irmãos lassalistas eleitos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018).

O Conselho Provincial é composto por 7 membros religiosos, sendo 4 eleitos pelos religiosos e 3 indicados pelo Provincial (o Provincial é eleito pelos 175 religiosos). Como forma de ajudar na gestão, há a organização por Conselhos específicos de áreas, que são o Conselho Econômico, da Educação e da Missão. São Conselhos consultivos que apoiam o Conselho Provincial.

Internamente, na parte executiva, há as diretorias de gestão e de missão que são responsáveis por acompanhar as obras e executar os planos de ação do quadriênio, acompanhando os coordenadores provinciais. Os coordenadores provinciais, juntamente com as suas equipes, são responsáveis por acompanhar as obras nas suas diferentes frentes de atuação. Diretamente ligada às instituições de educação, há as Equipes Diretivas (diretor/reitor, vice-diretor, supervisor administrativo, supervisor pedagógico...), responsáveis pelo dia a dia da efetivação da Proposta Educativa da instituição.

Diante de tais considerações, no próximo capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos a serem adotados para a realização da investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Santos (2008), em sua obra intitulada “Um discurso sobre as ciências”, apresenta uma reflexão de grande valia sobre a crise das ciências nos tempos atuais. A crise é natural e faz parte do processo de surgimento de outras ciências, não rompendo com os paradigmas, mas em um processo de evolução e amadurecimento do processo científico, reconhecendo as falhas e lacunas.

Nesse viés de conhecer e produzir novos saberes, a metodologia nos ajuda a organizar melhor os conhecimentos. Nesse contexto, a “Metodologia Científica é muito mais do que algumas regras de como fazer pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um ‘novo’ olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo” (GOLDENBERG, 2004, p. 11).

O saber científico tem a sua finalidade muito bem elaborada. No campo da pesquisa em educação, Charlot (2006, p. 10) defende que “[...] pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber rigoroso como o é todo saber científico”. O saber científico no campo educacional acaba sofrendo influência de diversas ciências, pois a educação é a base para o processo de conhecimento. Continuando nessa reflexão, o autor ressalta:

O que é específico da educação como área do saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. [...] é um campo do saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam, e por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos, métodos, originários de campos disciplinares múltiplos e de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos (CHARLOT, 2006, p. 9).

Diante disso, Santos (2008) assevera que está surgindo um novo modelo de ciência diante da interligação entre as ciências sociais e as naturais. Esse processo de união, ao invés de fragmentação, possibilita que não existam mais verdades absolutas. As crises de paradigmas, enfrentadas pelas ciências, fazem com que elas se unam para buscar novas respostas para a sociedade. Esse é um movimento dialético entre paradigmas e contexto.

Se, pelo contrário, numa reflexão mais aprofundada, atentarmos no conteúdo teórico das ciências que mais têm progredido no conhecimento da matéria verificamos que a emergente inteligibilidade da natureza é presidida por conceitos, metáforas e analogias das ciências sociais. Para não irmos mais longe, quer a teoria das estruturas dissipativas de Prigogine quer a teoria sinérgica de Haken explicam o comportamento das partículas através do

conceito de revolução social, violência, escravatura, dominação, democracia nuclear, todos eles originários das ciências sociais (SANTOS, 2008, p. 66).

Neste capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos a serem adotados para a realização da investigação. Nas seções que seguem caracterizamos o estudo, expomos a relevância, o problema, os objetivos e os participantes da pesquisa, e definimos os instrumentos de coleta de dados e a técnica para a análise de tais informações.

3.1 Caracterização do estudo

Temos o **objetivo** de analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com fins de propor melhorias nos indicadores. A caracterização deste estudo dar-se-á mediante uma pesquisa qualitativa. Essa escolha ocorre pela necessidade de compreender melhor questões subjetivas ao tema estudado.

Apoiando-nos na teorização de Bogdan e Biklen (1994, p. 16, grifos dos autores), trazemos que “a pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação, produzindo resultados *minuciosos* em relação às *pessoas*, aos *lugares*, às *conversas*, destacando a compreensão dos comportamentos com base nas análises realizadas”. Com a possibilidade de possuir diversas estratégias para aprofundar o estudo, a metodologia qualitativa oferece opções para trilhar metodologicamente. Ela, porém, não é um modelo fechado.

Segundo Gil (2008, p. 26), “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Além da possibilidade de auxiliar na compreensão do assunto estudado, a pesquisa qualitativa abre novas possibilidades de estudo diante de padrões estabelecidos.

Conforme Gil (2008), a finalidade da pesquisa qualitativa é de

[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para os pesquisados acerca do assunto, a fim de que possa formular problemas mais preciosos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores (GIL, 2008, p. 43).

A pesquisa em tela caracteriza-se por ser um Estudo de Caso sobre a gestão do Colégio La Salle Dores, pois faz uma análise de uma parte do todo. Este modelo de pesquisa é apoiado por diversos autores, entre eles destacam-se: Goldenberg (2004), Gil (2008), Yin (2001) e Stake (1995). Por se tratar de um estudo de caso, este procedimento possibilita que os pesquisados possam trabalhar com temas bem-definidos e específicos, como também com questões amplas e processos e procedimentos realizados.

A origem deste procedimento parte da ação de especialistas sobretudo da área médica, e, segundo Goldenberg (2004, p. 33), o estudo de caso “supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso”. O autor supracitado salienta que o estudo de caso é

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).

O estudo de caso possibilita a reflexão ampla, aberta e dinâmica perante o objeto estudado, pois vai além de uma análise estatística. A reflexão é o que enriquece o conhecimento, uma vez que ela engrandece a investigação. O estudo de caso, segundo Yin (2001) e Gil (2008), possui a característica de ser profundo e exaustivo, pois é considerado uma prática que permite grandes reflexões sobre o objetivo estudado.

Destaca-se, no estudo de caso, que a investigação de questões que são inerentes ao objeto de estudo busca contribuir a partir da exploração de situações-problemas descrevendo-as, fazendo, também, a explicação das situações investigadas. O estudo de caso, segundo Stake (1995), é caracterizado a partir de três formas diante da sua metodologia de uso: ele pode ser intrínseco, instrumental e coletivo. Ante o modelo intrínseco, Stake (1995) destaca que esse é utilizado para suprir a necessidade, como o próprio nome menciona, de maneira intrínseca. Parte de um desejo do pesquisador em querer aprofundar estudos sobre determinada temática específica, sendo esta um caso que lhe indagou, conforme expõe Stake (1995). Já no tipo instrumental busca-se investigar “una situación paradójica, una

necesidad de comprensión general, y consideraremos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular” (STAKE, 1995, p. 16). O modelo coletivo, por sua vez, parte da investigação de vários estudos de casos para pesquisar sobre determinada temática.

Enquanto perspectiva de investigação, o estudo de caso visa a “proporcionar o desenvolvimento da capacidade de análise, síntese e julgamento dos estudantes”, como destaca Gil (2008, p. 3). Na análise busca-se a capacidade de refletir sobre aquilo que é proposto como investigação. Na síntese procura-se reunir e organizar os diversos pensamentos diante do mesmo objeto estudado. Já no julgamento busca-se a reflexão do pesquisador sobre a sua pesquisa. Este modelo é bastante difundido e utilizado em algumas áreas do conhecimento, conforme ressalta Gil (2008, p. 57):

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.

Pela apresentação anterior sobre a caracterização do estudo, diante dos autores analisados – Goldenberg (2004), Gil (2008), Yin (2001) e Stake (1995) –, esta pesquisa enquadra-se num Estudo de Caso, pois objetiva examinar o modelo de gestão do Colégio La Salle Dores com a finalidade de propor melhorias nos indicadores.

3.2 Relevância, problema e os objetivos da investigação

Toda a pesquisa científica possui uma intencionalidade e/ou justificativa que, segundo Gil (2008), fica explicitada em três domínios: o pessoal-profissional, posto que toda pesquisa está intrinsecamente relacionada com os valores, as ideologias e os paradigmas de quem a realiza; o acadêmico-científico, que toma como base o conhecimento já construído a respeito da temática em questão; e o social, que versa sobre as decorrências da pesquisa para a solução de alguma demanda social. Com base no exposto por Gil (2008), apresentamos, na sequência, as justificativas que conferem relevância ao estudo proposto, tendo presentes os domínios referidos pelo autor.

3.2.1 Relevância pessoal-profissional

A justificativa deste estudo se dá por ser uma temática que me intriga muito, pois faço parte, como religioso, da instituição religiosa que é a Rede La Salle. Minhas atividades mais específicas, em âmbito de gestão, iniciaram em 2015, quando estive na função de vice-diretor do Colégio La Salle Lucas do Rio Verde-MT. Em 2016 e 2017 encontrava-me na mesma função no Colégio La Salle Peperi em São Miguel do Oeste-SC, e, em 2018, assumi a direção desta unidade. Em 2019 e 2020 estive na vice-direção do Centro Educacional La Salle Manaus/AM. Em 2021 aceitei a função de vice-diretor de um Colégio da Rede La Salle no Sul do Brasil. O Dores, como popularmente é conhecido, é uma instituição de ensino da educação básica de médio porte, e traz reflexões sobre o processo de gestão das unidades, a sua relação com a mantenedora e a visão social da instituição perante os resultados educacionais alcançados. Conforme o documento *Gestão por Competências*, elaborado pela rede La Salle, as escolas de médio porte são aquelas que possuem entre 700 e 1.400 alunos.

A gestão é algo que me encanta muito como pessoa. Ela, por si, é muito ampla e envolve diversos aspectos. Dentro do meu perfil vejo que a gestão estratégica é o lugar onde me sinto melhor para atuar, e ela é de suma importância para o desenvolvimento das instituições.

No contexto atual da grande competitividade no cenário da educação básica, percebe-se grande esforço das instituições confessionais para se manterem firmes e atuantes conforme o seu carisma. Necessita-se de um grande aporte de energia em estratégias de mercado, grande gerenciamento econômico financeiro e um sistema de controle rígido dos processos para que possam competir com qualidade pedagógica com grandes grupos que estão entrando no nicho da educação básica e, com isso, ter mais alunos para a sua subsistência. Nesse cenário, levanto algumas questões sobre conciliar a perspectiva de manter vivo todo o carisma da instituição, incorporando modelos de gestão que não usam dessa perspectiva em suas bases.

No âmbito educacional percebo o quão necessário é que a escola confessional se profissionalize na gestão pedagógica e administrativa para manter vivo o seu carisma. Esse elemento é o diferencial das escolas, pois, em uma escola não se ensina apenas conteúdo. O diferencial não é somente para fora dos muros como estratégia de marketing da escola. Refiro-me, aqui, como a escola contribui na vida das pessoas que fazem parte dela, como alunos, famílias, professores e colaboradores.

O nosso cenário necessita que a escola atue na formação dos indivíduos nos conteúdos, pois é a finalidade primeira dela. A escola, porém, recebe cada vez mais demandas agregadas, como a formação de valores, o desenvolvimento da inteligência socioemocional e a vivência espiritual. Muitas crianças e adolescentes passam mais tempo na escola do que nas suas casas; logo, a escola possui um papel importante na formação integral desses indivíduos. Vale ressaltar que existe uma linha tênue no que é responsabilidade da família e no que é responsabilidade da escola, e, muitas vezes, acaba-se confundindo essas fronteiras. Não pode haver uma terceirização da função, mas, sim, uma parceria em prol do desenvolvimento do indivíduo.

A visão de uma formação e educação humana, formação e vivência cristã, boas práticas de relacionamento consigo, com o outro e com a natureza, são pilares que compõem uma dimensão da escola confessional. Eles transcendem a obrigatoriedade contratual educacional, e são elementos constitutivos do ser que ajudam nos processos de ensino-aprendizagem.

3.2.2 Relevância acadêmico-científica

A relevância da pesquisa científica perpassa, como primeiro passo, pela busca em banco de dados e em pesquisas correlacionadas ao objeto estudado. Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 41), explicando sobre a pesquisa científica, mencionam que ela “[...] é sempre um empreendimento social, à medida que só é possível produzir conhecimento novo com base no conhecimento produzido a partir de outras pesquisas”. A relevância acadêmico-científica deste estudo, além do caráter de contribuir com a sociedade, também se dá pela necessidade de aprofundar sobre a gestão escolar aplicada às instituições escolares do terceiro setor, que, neste caso, é o objeto de estudo. Atualmente as pesquisas referentes à gestão tendem para o setor público, conforme lecionam Lück (2009, 2015), Libâneo (2018) e Paro (2012, 2016).

Ainda são poucos os estudos sobre a perspectiva da gestão escolar no contexto das instituições religiosas confessionais, sendo muitas destas entidades filantrópicas (MURAD, 2012).

Nesta oportunidade, na perspectiva de contribuir com a relevância acadêmico-científico do projeto, como também com a sua originalidade, o procedimento do mapeamento das dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-Graduação oferecidos no Brasil, será analisado no banco de dados científicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Capes. Nesta pesquisa buscou-se Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e artigos científicos no Brasil. Visando à temporalidade de produções, utilizaremos dados oriundos dos últimos cinco anos, com o objetivo de obter uma visão mais contemporânea do estudo a ser investigado. No que se refere aos descritores, empregaremos “gestão escolar”, “modelos de gestão”, “gestão escolar educacional” e “indicadores de gestão educacional”. A escolha dos descritores se dá pela sincronia dos mesmos perante a temática e o objetivo do estudo. Caso os descritores não apresentem resultados, usaremos outros para ajudar a compor a investigação.

Inicialmente o levantamento das pesquisas se deu no banco de dados científicos da Capes¹, e, para a busca, se inseriu os descritores gestão escolar (entre aspas) AND modelo de gestão educacional (entre aspas), resultando em duas dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado. A segunda busca foi com os descritores de gestão escolar (entre aspas) AND indicadores de gestão educacional (entre aspas); com esses descritores não foi encontrado nenhum registro. No intuito de buscar outros títulos, fizemos outra pesquisa usando gestão escolar (entre aspas) AND indicadores de gestão escolar (entre aspas), e novamente não encontramos nenhum registro. Mudou-se o primeiro descritor, ficando assim: gestão educacional (entre aspas) AND indicadores de gestão educacional (entre aspas), resultando em uma tese de Doutorado, no entanto essa foi descartada, pois não estava em consonância com a pesquisa. Outra tentativa foi o uso dos descritores modelo de gestão educacional (entre aspas) AND indicadores de gestão educacional (entre aspas), porém também não houve resultado.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

Quadro 1 – Resultados descritores na Capes

Autor(es)	Título	Tipo
Lima Filho, José Marinho de (2017)	Estudo sobre o modelo de gestão Educacional utilizado na Mata-centro/PE no período de 2012/2016	Dissertação
Souza, Gabriela Menezes de (2017)	A gestão educacional de uma instituição de ensino pública da esfera federal: o caso do Colégio Militar de Brasília	Tese
Daré, Patricia Kozuchovski (2019)	A definição das políticas públicas educacionais brasileiras a partir do discurso neoliberal	Tese
Rodrigues, Evely Solaine de Souza (2018)	Política de formação continuada para diretores escolares: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no Estado de Mato Grosso do Sul	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2020).

A dissertação de Lima Filho (2017) busca investigar, a partir de um programa da Universidade de Pernambuco, a formação do gestor com aulas a distância e presencial no ano de 2012. Ela também faz um levantamento do perfil dos gestores oriundos deste programa e analisa as práticas que contribuíram para a melhoria de resultados educacionais. Sobre a metodologia deste trabalho, Lima Filho (2017) baseia-se em uma metodologia a partir da pesquisa exploratória, documental e bibliográfica por meio de entrevistas. Os resultados encontrados por Lima Filho (2017) demonstram que a formação, aliada à teoria e à prática, pode fortalecer a qualidade do trabalho desenvolvida pelos gestores.

Na tese de Souza (2017) buscou-se, no Colégio Militar de Brasília, identificar, a partir das percepções dos participantes da pesquisa, que foram alunos, professores e gestores educacionais, e analisar documentos que norteiam as ações educacionais desta instituição de ensino e o seu modelo de gestão. A metodologia utilizada nesta tese foi um estudo de caso. Quanto aos resultados, Souza (2017) nota a não participação da comunidade escolar em sua gerência. Por outro lado, no entanto, há um modelo de gestão com um planejamento estratégico estruturado e fundamentado.

A tese de Daré (2019) concentrou-se na reflexão do discurso que proporciona um novo modelo de gestão educacional que reconfigura a perspectiva de concepção de infância na contemporaneidade. A metodologia concentra-se em uma pesquisa bibliográfica e documental. Em relação aos resultados, para Daré (2019) o neoliberalismo, apoiado pela teoria do capital humano, proporcionou uma mudança

de paradigma de discurso, no qual a eficácia e a competitividade tornaram-se elementos estruturantes da infância.

Na dissertação de Rodrigues (2018) o autor relacionou a oferta e a demanda do Estado do Mato Grosso do Sul em relação à formação continuada para gestores da educação básica explicitada pelos diretores escolares. A metodologia desta dissertação foi a pesquisa bibliográfica tratada pelo método dialético. Para as conclusões desta dissertação, Rodrigues (2018) evidenciou que há desproporcionalidade entre o que é ofertado quanto às demandas apresentadas pelos gestores escolares.

Após a verificação supra, continuamos o trabalho pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD², e, para que fosse possível a realização desta busca por pesquisas científicas já realizadas, utilizamos dos descritores e da temporalidade, já citados anteriormente, vinculados à temática na pesquisa avançada. Diante do exposto, iniciamos a pesquisa no banco de dados científicos com os descritores gestão escolar (entre aspas) E modelo de gestão educacional (entre aspas), resultando em duas dissertações de Mestrado e uma tese de Doutorado. As duas dissertações foram descartadas, pois eram títulos repetitivos.

A segunda busca foi por intermédio dos descritores de gestão escolar (entre aspas) E indicadores de gestão educacional (entre aspas); com esses descritores não foi encontrado nenhum registro. No intuito de buscar outros títulos, fizemos outra pesquisa usando gestão escolar (entre aspas) E indicadores de gestão escolar (entre aspas), e novamente não encontramos nenhum registro. Mudou-se o primeiro descritor, ficando assim: gestão educacional (entre aspas) E indicadores de gestão educacional (entre aspas), e outra vez nenhum registro de tese e dissertação foi encontrado. Para finalizar, usamos os descritores modelo de gestão educacional (entre aspas) E indicadores de gestão educacional (entre aspas), no entanto também não houve resultado.

² Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, como também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

Quadro 2 – Resultados descritores na BDTD

Autor(es)	Título	Tipo
Pontes, Deysiane Farias, 2020	A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na Educação Básica	Tese

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados da pesquisa (2020).

Assim, Pontes (2020) faz um estudo que objetiva analisar o modelo de gestão em expansão e atuação da empresa Kroton Educacional, no Brasil, no que diz respeito ao processo de atuação na educação básica entre os anos de 2008 e 2018. Este trabalho está fundamentado na metodologia de um estudo histórico-documental situado na teoria crítica do materialismo histórico-dialético. Os resultados, a partir de Pontes (2020), mostram um movimento heterogêneo da privatização em busca de grande lucratividade na educação básica, mudando a concepção de educação básica pública com o viés da articulação entre empresários, objetivando a privatização da educação pública.

No que se refere à busca de autores terciários, estamos iniciando este trabalho e iremos dar continuidade ao longo da pesquisa, haja vista a quantidade de resultados obtidos por meio dos descritores supracitados. Continuaremos a buscar achados na língua espanhola, pois é a língua da minha proficiência, e também retornaremos a busca com sinônimos destes descritores supracitados. Com essa busca, queremos compreender, ainda, novas pesquisas que surjam dentro da temática oriundas da gestão escolar ocasionada pela pandemia da Covid-19 que acometeu o mundo em 2020.

Embora seja uma rede pioneira na educação em âmbito mundial, no Brasil há grande omissão sobre o histórico de João Batista de La Salle. Em sua pesquisa intitulada *Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil*, Pauly, Casagrande e Corbellini (2018) trazem à tona uma grande reflexão sobre os referenciais teóricos que dão base para a sustentação do pensar e fazer pedagógico independente do contexto que se analisa. Nesse artigo, com o objetivo de tentar resgatar elementos que são essenciais e primordiais do Guia das Escolas Cristãs, os autores verificaram que este assunto é desconhecido no magistério brasileiro.

João Batista de La Salle, sacerdote francês, que viveu entre os séculos 17 e 18, não mediu esforços para buscar oportunizar uma escola de qualidade. Não obstante, sentiu a necessidade de formar os pares para que se preparassem melhor diante da

demanda no campo da educação. Nesse cenário, sistematizou, a partir da sua formação – padre e doutor em teologia –, o Guia para as Escolas Cristãs. Este estudo, com o objetivo de resgatar elementos que são essenciais e primordiais do Guia das Escolas Cristãs, porém, é desconhecido das academias de magistério no nosso país conforme Pauly, Casagrande e Corbellini (2018). A Rede La Salle é certificada como entidade filantrópica que atua no segmento educacional. Por ser uma instituição do terceiro setor, possui uma grande importância para a promoção e o desenvolvimento do país. Caracterizado por contribuir de forma séria e responsável com a proposta de educar, o viés educacional iguala resultados com os das instituições privadas. Para este segmento específico, no entanto, na literatura não é difundido um modelo de gestão próprio.

As instituições escolares do terceiro setor buscam, por real necessidade de sobrevivência, os principais elementos que compõem a gestão escolar das instituições privadas e públicas. Esse interesse se dá por sua receita ser oriunda da sua prática, além de doações, subvenções ou financiamentos que podem acontecer no terceiro setor, conforme mostra o Conselho Regional de Contabilidade (CRC/RS, 2018). O modelo de gestão pública é baseado em princípios da gestão democrática do ensino, quando há uma participação mais ativa de toda a comunidade educativa. O modelo de gestão das instituições privadas embasa-se em elementos e princípios da administração empresarial e em um sistema piramidal de fluxo de processos.

3.2.3 Relevância social

No aspecto social percebe-se a importância das instituições escolares que são de organizações religiosas. Muitas dessas fazem parte do terceiro setor, que são organizações sem fins lucrativos que servem como um braço do Estado para cumprir com a sua obrigatoriedade de atender à população, sobretudo os mais necessitados. Essas instituições atuam em diversos setores, como saúde, cultura e educação. Pela característica de não ter o lucro como foco, a qualidade dos serviços prestados assume o papel de objetivo principal da entidade.

A missão primeira da escola é desempenhar a promoção das habilidades e competências dos educandos perante o seu currículo. Outro elemento importante dessa justificativa é a função social que a escola do terceiro setor proporciona para a sociedade. Dentro dessa perspectiva, destaca-se dois elementos principais. O

primeiro é, conforme a legislação para o terceiro setor, não ter lucro ou prejuízo e, sim, um superávit ou déficit acumulado. Isso faz com que a instituição não se prenda na gestão corporativa e pense somente em gerar riqueza. A sua finalidade está no executar a sua função e, como consequência, aumentar a abrangência do trabalho institucional, sobretudo para os mais necessitados. O segundo elemento é a riqueza do carisma institucional. O carisma é a prática dos valores e princípios institucionais para consolidar a missão que é fomentada em todas as pessoas da comunidade educativa (alunos, professores, colaboradores, família, entre outras).

3.2.4 Problema e objetivos do estudo

O problema é oriundo de uma necessidade de ajudar a resolver ou esclarecer determinada situação. Para Gil (2008), a pesquisa é originária de algum problema que possui relevância para seu esclarecimento, e menciona que há duas concepções amplas do problema, no entanto, para a concepção científica, segue-se uma concepção única.

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 (GIL, 2008, p. 33).

O problema é algo não resolvido de alguma questão em que há possibilidade de buscar a sua solução ou compreender determinada situação. Ele também pode ser “uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução”, conforme lecionam Marconi e Lakatos (2003, p. 159).

O problema da investigação da pesquisa em tela é delineado na seguinte questão: Quais os pressupostos da gestão escolar que atendem as demandas do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21?

Para ajudar a compreender o problema de uma investigação, surgem os objetivos da pesquisa em tela, possibilitando seu melhor entendimento e clareza. Os objetivos “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”, segundo Santos, Kienen e Castiñeira (2015, p. 39).

Diante do exposto, os objetivos constituem-se em:

Objetivo geral do estudo

– Analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com fins de propor melhorias nos indicadores.

Objetivos específicos

- a) Apresentar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil
- b) Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle.
- c) Refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21.

3.3 Unidade de análise

O Colégio Nossa Senhora das Dores, atualmente Colégio La Salle Dores – escola de 1º e 2º graus –, mantido pela Sociedade Porvir Científico dos Irmãos Lassalistas, iniciou suas atividades no dia 3 de fevereiro de 1908, como escola primária, no prédio nº 71, atualmente nº 399, da Rua Riachuelo no Centro de Porto Alegre/RS. A comunidade dos Irmãos Lassalistas foi aberta em 15 de dezembro de 1907 a pedido do padre Geraldo Palmeira, supervisor dos padres missionários do Imaculado Coração de Maria. Em fevereiro de 1909 a instituição de ensino mudou-se para um prédio maior, no Colégio Dona Beatriz, localizado na Rua Riachuelo, nº 136, atual nº 800, onde se encontra o atual Colégio, e seu primeiro diretor foi o irmão Fabiano.

A partir de meados de fevereiro de 1927 foram empreendidas grandes reformas e construções, entre as quais a obra da ala central. Em 1933, sob a orientação do irmão Augusto, grande estudioso da botânica sul-rio-grandense, foram organizados os museus de mineralogia, botânica e zoologia, posteriormente modernizados pelos

irmãos Adézio Maria (Afonso Thiele) e Gabriel Justino (Oscar Valentin Schneider). Na mesma oportunidade foram criados os laboratórios de física e química.

O aumento da matrícula nos anos subsequentes exigiu novas aquisições e a consequente melhoria de equipamentos nos laboratórios. Em 1948 inaugurou-se o pavilhão da Rua Riachuelo, nº 800, e fez-se uma importação direto da Alemanha de um conjunto de aparelhos científicos destinados ao laboratório de física. Em 15 de setembro de 1950 foi fundado o Grêmio Estudantil Dorense. Em 15 de outubro de 1958 fundou-se a Associação de Pais e Mestres, conhecida como Apamedores, e, em fins de 1974, decidiu-se pela criação do centro de professores e funcionários.

Em 1970, após avaliar as congregações da comunidade local, a direção decidiu passá-lo do regime masculino tradicional para o regime misto. Começou-se a admitir também meninas, iniciando pelo turno da tarde. O ano de 1971 destacou-se pela criação dos serviços de Orientação Educacional e Religiosa e pela reestruturação do Serviço de Coordenação de Turno. Em agosto desse mesmo ano, pela portaria nº 51, da Inspeção Seccional do Ensino Secundário, o Colégio obteve o reconhecimento definitivo do segundo ciclo (Científico).

No período de 1972 a 1975, o Colégio das Dores destacou-se na aplicação da reforma do ensino, baseada na Lei nº 5.692 de 11/8/71, com resultados satisfatórios. Pode-se mencionar realizações de ordem prática, tais como: modernização e atualização da biblioteca, com atendimento permanente, estantes de aço e sala de leitura, que, na época, contava com um acervo de 14 mil volumes; reforma dos laboratórios de física, química e biologia para atendimento adequado dos alunos que se encaminham nas habilitações do segundo grau; elaboração anual do Plano Educacional da Escola (Plano Global); conscientização ampla e procura da vivência Cristã de todos os integrantes da Comunidade Educativa Lassalista Dorense, para que se sintam cada vez mais conscientes, livres, integrados e participantes.

Por alguns anos, depois de 1975, o Colégio Nossa Senhora das Dores mantém o regime de intercomplementaridade com o Colégio Santo Antônio, situado no Bairro Partenon em Porto Alegre/RS, na parte de Formação Especial do 2º grau. Os alunos antonianos cursam no La Salle Dores as habilitações de auxiliar de Patologia Clínica e auxiliar de Laboratório de Análises Químicas. Os alunos dorenses frequentam no Santo Antônio a habilitação de desenhista de arquitetura.

Em 1979 o Colégio iniciou a construção do ginásio de esportes (Centro Esportivo Dorense), cujas obras tiveram início no dia 12 de setembro, com o término em 12 de

setembro de 1980. Ainda houve a criação do jornal *Dores Informa*, bimestral, com a colaboração de toda a comunidade educativa. Também foi construído um novo prédio ao lado do principal, que teve o término das obras no final do ano de 1981.

Dentro das comemorações dos 300 anos de fundação da Congregação Lassalista, o Colégio Nossa Senhora das Dores assume a direção pedagógica e administrativa da escola de 1º Grau incompleto São Vicente Mártir, na Rua Victor Silva, nº 254, Bairro Camaquã em Porto Alegre, pertencente à ação social da Paróquia São Vicente de Mártir. No dia 12 de agosto de 1980 as aulas reiniciaram somente no turno da tarde, com 4 turmas, totalizando 64 alunos, parceria essa que durou até novembro de 1979.

A partir de 1984 foi dada uma atenção integral ao educando mediante atividades extracurriculares, como CTG, dança moderna, violão, karatê, judô, vôlei e basquete. Houve, também, uma maior fundamentação da Filosofia Lassalista, por meio de estudos do Marco Referencial. O serviço de Educação Religiosa dinamizou o atendimento aos alunos com a concretização das manhãs e tardes de formação e com a aquisição de seis unidades de microcomputadores, que vieram enriquecer os recursos audiovisuais da escola em benefício da comunidade educativa dorense. Procurou-se intensificar a integração das forças vivas da escola, envolvendo a Associação de Pais e Mestres, o Grêmio Estudantil, os ex-alunos e o Centro de Professores e Funcionários.

Em 1984 realizaram-se estudos preliminares referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, intensificando-se os encontros das equipes de planejamento das escolas lassalistas. Como resultado, solidificou-se a equipe de planejamento da escola, envolvendo os integrantes do SOE e do SSE, dando um permanente assessoramento à Direção.

No ano de 1985 foi instalado o Laboratório de informática, e, nele, foram oferecidos aos alunos cursos de Basic. O Grêmio Estudantil teve uma intensa atuação, tendo em vista a comemoração do seu 35º aniversário de fundação. Como recurso audiovisual, iniciou-se o uso do videocassete nas diversas disciplinas do currículo escolar. Procedeu-se a reformulação do regime escolar, tendo como base o Regimento Padrão das Escolas Lassalistas, a fim de vigorar a partir de 1986. Desde então o colégio dá ênfase às artes e ao esporte. A escola ofereceu aos alunos, como atividade extraclasse, aulas de música, teatro, danças folclóricas gaúchas, voleibol, basquetebol e escolinha de futebol. Durante este ano a presença dos pais na escola

foi muito expressiva, procurando serviços especializados e os professores para acompanhar o crescimento dos filhos no processo ensino-aprendizagem. O serviço de Educação Religiosa preparou 17 alunos maiores, de 7ª série em diante, para a Primeira Eucaristia.

O Colégio das Dores, em 1976, foi dirigido pelo irmão Marcos Corbellini, que acumulou funções de diretor do Colégio São João. Neste ano começou a vigorar o regime escolar reformulado, prevendo a adoção do regime de dependência para alunos da sétima série e os de primeira e segunda séries do Segundo Grau. No currículo da oitava série, como conteúdo de técnicas industriais, foram ministrados cursos de base que estimulam os alunos a operar os microcomputadores do laboratório de informática da escola.

No ano de 1988 o Colégio das Dores completou 80 anos de sua fundação. Em 3 de fevereiro, dia do seu aniversário, foi escolhida a nova direção da escola, confiada, então, aos leigos. Assumiram o professor Celso Armando Dalbem como diretor, o irmão Augusto Bohnenberger (Adelmo) como vice-diretor, a professora Vera Maria Kremer Rojas Lima como supervisora escolar, e o senhor Sérgio Strelkovsky como supervisor administrativo. A aceitação da direção leiga pela Comunidade Educativa Doreense foi calma e tranquila.

Destacam-se os seguintes acontecimentos marcantes dos 80 anos da Escola: a posse da primeira gestão leiga da escola e a visita do irmão John Johnston, supervisor geral dos Irmãos Lassalistas, e do irmão Martin Curral, conselheiro. No ano de 1978 a escola preocupou-se com a qualificação profissional, oportunizando aos professores atualização tanto pedagógica quanto formativa. Neste ano também houve uma caminhada mais concreta do lassalianismo, formando-se grupos espontâneos de reflexão. Surgiram, igualmente, grupos espontâneos de oração.

O ano de 1989 foi marcado por várias melhorias tanto administrativas quanto pedagógicas, a saber: instalação da sala especial de estudos sociais, emissão de notas e resultados pelo computador, aquisição de aparelhos de videocassete, televisores e de fax, e reformas de sala para 1990, tais como a da direção, vice-direção administrativa, secretaria, serviço de pessoal, tesouraria, protocolo, visitas e centro de processamento de dados da escola; houve encontros de alunos do ensino religioso e reuniões de professores; ajustes na música, laboratórios de biologia e física e museu. Grupos de oração continuaram na capela, com a presença marcante dos alunos do turno da tarde.

A partir de 1990, então, iniciaram-se novas instalações na ala administrativa da escola: sala da direção, da vice-direção administrativa, secretaria, centro de processamento de dados, protocolo, serviço de pessoal, tesouraria e uma sala de espera. As salas do prédio da Rua Riachuelo, nº 820, passaram a ser ocupadas pela escola. Alunos e professores passaram a contar com novas salas especiais, tais como: de estudos sociais, projeção e palestras, música, museu, formação, reunião de professores. Houve, ainda, remodelação dos laboratórios de física e biologia. Desde então o Colégio La Salle Dores passa por melhorias e inovações em seus projetos. Destaca-se a inovação tecnológica, sendo o primeiro Colégio da Rede La Salle a firmar parceria com a Google For Education em 2016.

Para que a instituição possa continuar com o seu legado é necessária a utilização de ferramentas eficazes e pessoas comprometidas para levar adiante o seu propósito. Com a sociedade em constantes transformações, desde aspectos legais até estruturais, este estudo se faz oportuno para ajudar a contribuir no processo de gestão dessa instituição.

3.4 Participantes do estudo

Na busca para compreender melhor o objetivo do estudo em tela, a escolha dos participantes se dá pela necessidade de serem os integrantes da equipe de gestão, os envolvidos diretos dos processos educacionais dos educandos e os destinatários dos processos educacionais, que são educandos e responsáveis educacionais. A participação de diversos entrevistados, entre professores, colaboradores, alunos e responsáveis educacionais, se dá pela necessidade de investigação mais abrangente, haja vista que a característica tanto do estudo quanto da instituição investigada é um modelo de gestão participativa, como vimos no resgate dos elementos de gestão no item 2.2 e como veremos na análise dos documentos institucionais a serem estudados no item a) no tópico 3.4 dos instrumentos para a coleta de dados.

Para auxiliar na clareza, objetividade, como também nos critérios de inclusão e exclusão dos participantes do estudo apresentado, os integrantes da equipe de gestão são assim definidos: diretor, supervisão pedagógica e administrativa, coordenações pedagógicas e administrativas e orientação educacional, totalizando 11 colaboradores. A escolha deste *corpus*, que são todos os coordenadores e lideranças, se deu pela razão de que são eles quem lideram os processos centrais, pedagógicos

e administrativos, e que contribuem diretamente no ser e fazer pedagógicos na instituição. As lideranças definidas são de suma importância para o desenvolvimento da instituição, sobretudo na gestão. São elas que, mediante capacidade profissional, contribuem para o bom andamento dos processos educacionais.

Os envolvidos diretos são definidos aqui como os professores, e, para a pesquisa, usamos uma parte do grupo de 20 professores que representa 37,74% do total de 53 professores da instituição de ensino pesquisada. A escolha deste procedimento é em razão de se ter um quantitativo que seja viável para analisar e que tenha representantes de todos os graus de ensino, visando às percepções de representantes de todos os níveis e que não haja uma disparidade de análise, tornando-a, assim, tendenciosa da percepção de apenas um grupo. O critério de inclusão foi a partir da ordem de respostas de aceite no *Google Forms*. Caso ultrapassasse o quantitativo de aceites da pesquisa, os demais seriam agradecidos via *e-mail* pela intenção em querer contribuir, mas não participariam da pesquisa. Os professores ficaram assim distribuídos: cinco professores(as) da Educação Infantil; cinco professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; cinco professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e cinco professores(as) do Ensino Médio.

Sobre o processo de escolha dos estudantes, buscamos a participação de três alunos do Grêmio Estudantil, três da Pastoral e quatro concluintes da Terceira Série do Ensino Médio. O critério de participação do Grêmio Estudantil foi por ordem de importância na função conforme o estatuto. Para a participação dos alunos que fazem parte da Pastoral, o primeiro critério foi o tempo de participação no grupo e o segundo critério foi a Série/Turma em que o estudante está alocado. No que se refere ao processo de escolha dos alunos concluintes do Ensino Médio, foi realizada a pesquisa com quatro alunos que estudam na instituição desde o Primeiro Ano do Ensino Fundamental. Caso este critério não fosse preenchido, se destinaria o questionário aos demais educandos que iniciaram os estudos na instituição até o quinto ano do Ensino Fundamental. Caso não se preenchesse o quantitativo, seria constituído outro critério de exclusão de alunos: os que ingressaram até o nono ano do Ensino Fundamental. Se não houvesse o quantitativo, seria aberta a pesquisa para os alunos que iniciaram os estudos no Ensino Médio do Colégio em estudo. O critério de inclusão foi por ordem de aceite no *Google Forms* e, caso ultrapassasse o quantitativo da pesquisa, os demais seriam agradecidos via *e-mail* pela intenção em querer contribuir, mas não participariam da pesquisa.

Como a instituição não possui um grupo/colegiado de representantes de pais, utilizamos do critério de Responsáveis educacionais da terceira série do Ensino Médio que possuem alunos desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, quando foram escolhidos cinco Responsáveis educacionais para participarem da pesquisa. A escolha se deu a partir da ordem de respostas de aceite no *Google Forms* até chegar ao número de participantes desejado. Se este critério não fosse preenchido seria encaminhada a proposta de pesquisa aos Responsáveis educacionais da terceira série do Ensino Médio. Os critérios de inclusão foram os que assinassem o Termo de Consentimento para participar da pesquisa conforme condições suprapropostas.

3.5 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados são elementos essenciais na pesquisa. É uma etapa em que “se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de se efetuar a coleta dos dados previstos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 165). Para que um estudo de caso, conforme Yin (2001), tenha realmente efetivação e validação, é proposto que seja realizada a análise de diversas fontes de evidências em relação ao assunto em tela, ou seja, a triangulação de dados com o fim de legitimar o estudo. Continuando essa reflexão,

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).

Após apresentar os pontos positivos do estudo de caso, Yin (2001) faz a reflexão sobre elementos que merecem atenção para este estudo:

[...] 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. [...] 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, estará se perdendo uma vantagem inestimável da estratégia de estudo de caso (YIN, 2001, p. 121).

Diante do que Yin (2001) apresenta como elementos favoráveis e outros que merecem atenção sobre o estudo de caso, os dados serão coletados por meio da análise documental e do questionário (cf. Apêndice D).

a) Análise documental

De acordo com Gil (2008), a análise documental constitui-se em uma fonte indireta de dados, uma vez que se refere a pessoas ou a outros meios de comunicação, como periódicos, livros e as diversas formas de registros ou quaisquer outros documentos que tragam consigo dados importantes para a pesquisa em questão.

No entendimento de Moroz e Gianfaldoni (2006), documentos são quaisquer formas de registro cujo conteúdo versa acerca do passado, afastado ou recente. Segundo os próprios autores, porém, para que os dados coletados deste tipo de fonte sejam válidos, é necessário averiguar sua autenticidade e certificar-se de que os mesmos não sejam seletivos.

Além disso, é preciso uma postura metodológica por parte do pesquisador, pois, consoante Godoy (1995, p. 23), “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Conforme exposto anteriormente, os documentos selecionados possuem peculiaridades dentro do estudo em tela e, por isso, fazem parte deste item, pois foram buscados e validados para contribuir com a Rede La Salle diante de sua missão institucional.

Figura 1 – Documentos da Rede La Salle



Fonte: Autoria própria (2020).

Nos itens a seguir contextualizamos cada um dos documentos constituintes do *corpus* do estudo.

a) Capítulo Provincial

Em âmbito de Província La Salle Brasil-Chile, instituição mantenedora da Rede La Salle, o Capítulo Provincial é a instância máxima da sua organização gerencial. Nele são instituídas as prioridades, proposições e linhas de ação para os anos subsequentes de governo da Rede. Ele aborda todas as áreas da missão lassalista. Essas proposições englobam as mais diversas áreas da vida e da missão dos Irmãos Lassalistas. O Capítulo Provincial é organizado próximo ao fim de um mandato de governo como forma de avaliação do último capítulo e das políticas usadas para a sua efetivação, mas também como proposta norteadora de um olhar de esperança para a nova gestão que se inicia. Ele é realizado quadrienalmente por meio de assembleia constituída por Irmãos Lassalistas eleitos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018).

b) Proposta Educativa da Rede La Salle

A Rede La Salle é uma rede Internacional de Educação que, ao longo do tempo, se constrói e reconstrói por meio de ações criativas em colaboração com as diversas comunidades educativas e religiosas. A missão educativa da Rede La Salle é estrategicamente organizada e planejada de acordo com a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile. A Proposta é um documento que fundamenta, explicita e orienta os princípios da ação educativa nas Comunidades Educativas. Diante do contexto e da realidade na qual está inserida, na apresentação do referido documento entende-se 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).

A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile possui a finalidade de registrar a perspectiva do carisma lassalista, e serve, também, como instrumento motivador para todos aqueles que fazem parte da missão educativa lassalista. Nesta perspectiva, ela possui os seguintes objetivos:

- 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, as normas e as regulações legais de cada país;
- c) Constituir-se em referencial para a gestão e o planejamento da práxis pedagógica 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).

O carisma da instituição é expresso pelas mais variadas formas da aplicação prática da missão institucional. O tempo é um elemento que solidifica as ações e faz com que elas tenham fundamento perante as práticas realizadas. Para a Rede La

Salle se destaca o carisma lassalista, presente há mais de três séculos, os valores institucionais, o trabalho em rede em comunidades educativas e a relação próxima com a igreja, tendo sempre presente a missão institucional como objetivo fundamental. Diante do contexto fundacional, São João Batista de La Salle e os primeiros irmãos consolidaram a organização de um projeto educativo a partir da realidade de crianças e jovens em virtude dos movimentos sociais, econômicos e religiosos que experienciavam, como também da análise e reflexão das práticas pedagógicas vivenciadas.

c) Projeto Provincial

O Projeto Provincial da Província La Salle Brasil-Chile (2015) é um documento constituído a partir dos membros representativos da Rede La Salle. Essa prática é oriunda da forma como São João Batista de La Salle buscava discernir sobre assuntos importantes para a instituição, na qual havia um colegiado que auxiliava em decisões importantes. É um modelo organizacional característico da Rede La Salle. De acordo com o Projeto Provincial, o documento

[...] é constituído por um horizonte inspirador, políticas, prioridades, áreas estratégicas, acompanhamento e avaliação. O horizonte inspirador significa os nossos sonhos de Província, considerando nossa experiência fundacional e os sinais dos tempos que emergem dos novos cenários, integrando missão e visão, com a perspectiva de atualizar constantemente as nossas narrativas lassalistas. As políticas, alicerçadas nos princípios da nossa tradição cristã e lassalista, constituem nossos “*modus operandi*” para transformar em realidade nosso sonho de Província. As prioridades, por sua vez, são os itinerários institucionais através dos quais queremos caminhar em direção ao nosso horizonte Provincial. As áreas estratégicas são os espaços vitais, em nossos itinerários, onde gradualmente realizamos nosso sonho de Província. A partir do horizonte inspirador, das políticas, das prioridades e das áreas estratégicas serão estabelecidas ações. E, finalmente, como em todo e qualquer projeto, o acompanhamento e a avaliação serão fundamentais para que ele possa ser uma realidade significativa na vida da Província (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 2, grifo do documento).

Nesta perspectiva, a educação, sobretudo a educação básica, precisa ser repensada constantemente atrelada a ser uma resposta ante as novas mudanças de mundo, como também estar alinhada ao propósito institucional. Dentro das estratégias da educação básica, que é o foco do trabalho em tela, destaca-se a avaliação de conhecimento, a elaboração de políticas de inovação e a reelaboração dos planos de

estudos, visando a garantir uma educação de qualidade (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015).

d) Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio La Salle Dores

O Projeto Político Pedagógico do Colégio La Salle Dores (COLÉGIO LA SALLE DORES, 2019) é um documento norteador de todas as ações realizadas pela comunidade educativa. Conforme a Proposta Educativa da Rede La Salle (2014),

Na missão educativa nos organizamos de acordo com os moldes de uma “Comunidade Educativa”, na qual as ações pedagógicas-acadêmicas, administrativas e pastorais são realizadas a partir da dinâmica do diálogo, da subsidiariedade, da interdependência e da colaboração entre diversos serviços e níveis organizacionais, como 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).

É nessa perspectiva que ser e fazer, em comunidade, revelam um modelo organizacional participativo. Com o PPP, no que se refere à aplicação estratégica dos aspectos legais, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil – CF – (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996) que regem a educação, como também a aproximação máxima na realidade da Proposta Pedagógica da Rede La Salle, o Colégio La Salle Dores busca ser a expressão do propósito de consolidação de uma “Escola em Pastoral”, onde a articulação entre planejamento, organização, execução e avaliação possibilitem este processo. O PPP é um instrumento que busca a unidade do conjunto do Colégio, pois nele expressam-se as necessidades, demandas, fraquezas, oportunidades, forças e ameaças constatadas. Apresenta, ainda, as prioridades, sonhos e projetos. Nele especificamos a organização dos setores e serviços, bem como os aspectos organizacionais e normativos em cumprimento ao Regimento, para que o ano escolar transcorra de forma planejada e articulada.

O PPP do Colégio La Salle Dores contempla o todo da organização. É um documento que apresenta o horizonte institucional a partir da característica da comunidade educativa, levando em conta a filosofia e os objetivos da escola. Nele igualmente se faz presente o diagnóstico do ambiente no qual está inserido, no intuito de proporcionar indicadores para as prioridades e objetivos estratégicos da

organização. No PPP também se encontra toda a organização curricular da escola no que diz respeito ao processo central educacional.

b) Questionário

Para Hair *et al.* (2005, p. 163), “um questionário é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes. É um instrumento cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduos, empresas, eventos e outros fenômenos”.

Gil (2008, p. 128), ao escrever sobre o questionário enquanto técnica de investigação, esclarece que ele busca “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. É um instrumento preenchido sem a presença do entrevistador (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008; PÁDUA, 2004).

Para assegurar validade e precisão, os questionários foram submetidos a um processo de validação em grupos piloto, observando-se o que sugerem autores como Marconi e Lakatos (2003), Gil (2008) e Rudio (2004). O modo de disponibilização do instrumento foi por meio da ferramenta *Google Forms*.

Inicialmente foi estabelecido contato com o diretor da instituição de ensino para explicar a proposta de investigação. Após o contato e aprovação do diretor, foi encaminhado, via *e-mail*, o termo de autorização do estudo (cf. Apêndice A) aos envolvidos no estudo, informando que, posteriormente, receberão um *e-mail* com o convite e mais informações a respeito do estudo. Posteriormente cada colaborador, aluno e responsável educativo envolvidos receberam um *e-mail* com a apresentação da pesquisa e a formalização do convite para participar do estudo. Os convidados dispostos a participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado (cf. Apêndice B).

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Diante do exposto, o modelo da técnica para a análise de dados é a Técnica Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Esta metodologia proporciona um itinerário cronológico de trabalho com três fases. “1) a pré-análise; 2) a exploração do

material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 95).

Nesta organização da análise de conteúdo, a etapa de pré-análise, de acordo com Bardin (2011, p. 125),

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. [...] trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.

De acordo com o autor supracitado, essa primeira fase possui três missões: “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objectivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 95, grifo da autora). São elementos essenciais de fundamento dessa análise, mas não possuem obrigatoriedade sequencial conforme exposto, embora um esteja interligado ao outro.

A pré-análise, segundo Bardin (2011), é dividida em cinco aspectos: a) a leitura flutuante; b) a escolha dos documentos; c) a formulação das hipóteses e objetivos; d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; e e) a preparação do material.

Diante do exposto, percebe-se que a pré-análise proporciona ao estudo a objetividade do trabalho; faz com que o seu foco possa ser mantido e a pesquisa, como consequência desta metodologia, possa estar bem-estruturada. De início, o trabalho realizado foi de análise dos dispositivos da mantenedora relativos à avaliação de conhecimento da Rede La Salle; posteriormente, de forma *on-line* devido à pandemia, será aplicado um questionário para os professores e, por fim, será feita uma entrevista com o diretor, o supervisor e o orientador educacional.

Com o cenário demarcado, monta-se o *corpus*. Consoante Bardin (2011, p. 96) “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. A partir do momento de seleção, significa que o trabalho será realizado por etapas conforme a metodologia de Bardin (2011). Neste processo, Bardin (2011) orienta para regras fundamentais: Regra da exaustividade; Regra da representatividade; Regra da homogeneidade; Regra de pertinência.

Segundo Bardin (2011, p. 97-98, grifo da autora),

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do corpus [...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. [...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão [...] que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de não-selectividade.

Regra da representatividade: A análise pode efectuar-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. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo.

Regra da homogeneidade: os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.

Regra de pertinência: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objectivo que suscita a análise.

Diante deste modelo de análise, no entendimento de Bardin (2011) há as etapas da exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação. No que se refere ao processo de exploração do material, para Bardin (2011, p. 101) é a “[...] a administração sistemática das decisões tomadas [...] consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Optamos por utilizar como unidade de registro o Tema, por ser ele considerado por Bardin (2011) o mais adequado para o tipo de estudo proposto.

No que se refere ao tratamento dos resultados, conforme Bardin (2011), inferência e interpretação, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado por meio da coleta de dados.

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“*falantes*”) e válidos. Operações estatísticas simples (*percentagens*), ou mais complexas (*análise fatorial*), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011, p. 131, grifo da autora).

A interpretação dos dados será realizada por meio da análise do material, quando foram captadas as temáticas diante do objetivo de levar em consideração os elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Utilizaremos como balizadores de análise os referenciais teóricos já mencionados, pois, de acordo com Santos (2008, p. 83), “[...] todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria”.

3.7 Observância dos aspectos éticos da pesquisa

Foram observados todos os procedimentos éticos da pesquisa previstos pela legislação vigente, tais como a adoção de Termo de Autorização do Estudo e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, encaminhados aos contatados a serem pesquisados.

Diante dos procedimentos metodológicos apresentados, no próximo capítulo é apresentada a análise e discussão crítica dos dados desta dissertação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO CRÍTICA DOS DADOS

Seguindo as categorias estipuladas para a pesquisa, apresentaremos a análise e as discussões dos dados a partir de um olhar específico por grupos dos participantes do estudo e faremos uma reflexão na compilação dos dados. As primeiras demandas são aquelas relacionadas às questões pessoais dos sujeitos da investigação, quando são analisadas as questões de sexo, faixa etária, grau de escolaridade e também o quantitativo de horas que o sujeito trabalha na instituição de ensino pesquisada.

Diante da perspectiva de contribuir para a visualização e a interpretação destes dados diante do objetivo proposto, eles serão apresentados de forma agrupada. Após esse momento inicial, seguimos para o tratamento dos dados a partir dos questionários que estão correlacionados aos objetivos específicos do trabalho em tela. Para nos ajudar na apresentação destes dados, eles estarão em barras e foram coletados a partir da escala de Likert, onde: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; e 5 – Concordo Plenamente. No final do questionário há uma questão aberta, quando se fará a reflexão das respostas obtidas.

Apresentaremos os dados e as reflexões referentes às questões dos colaboradores da instituição, que são as lideranças educacionais e professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio, a análise dos dados dos alunos e, por fim, dos responsáveis educacionais.

4.1 Dados gerais dos participantes do estudo

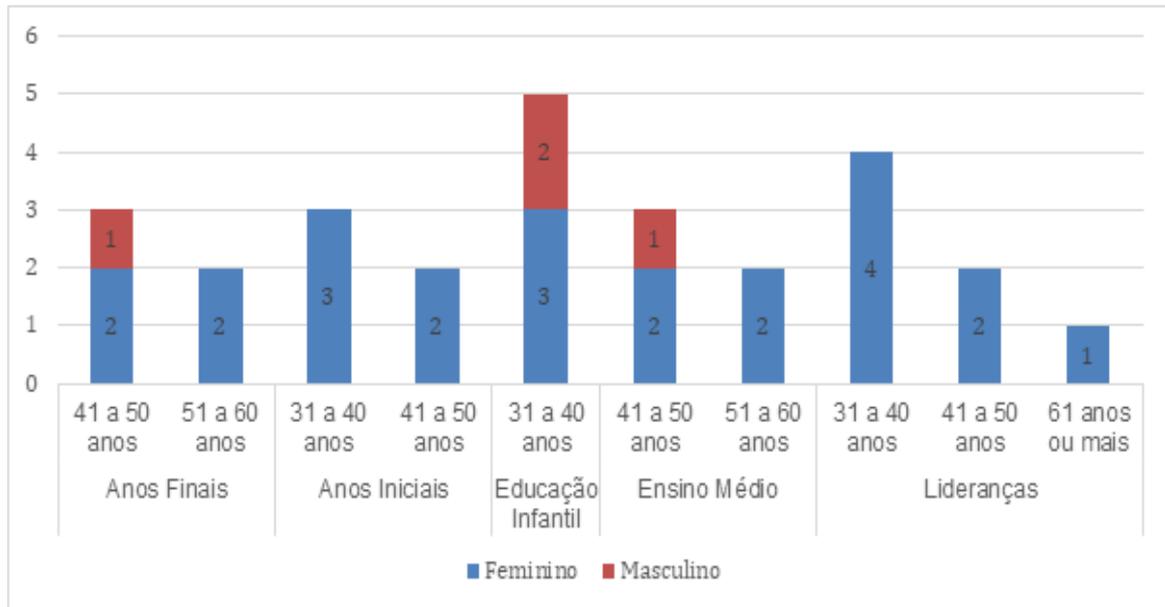
Conforme os critérios de inclusão e exclusão supraexpostos, as lideranças educacionais convidadas para participar da pesquisa foram: direção, supervisão pedagógica e administrativa, coordenações pedagógicas e administrativas e orientação educacional, totalizando 11 colaboradores, e obteve-se 7 (63,63%) das lideranças educacionais com respostas na pesquisa. Em relação aos envolvidos diretos, que são os professores, ficaram assim distribuídos: 5 professores(as) da Educação Infantil; 5 professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 5 professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 5 professores(as) do Ensino Médio, tendo o objetivo alcançado, totalizando 100% da meta, com 20 respostas.

Percebe-se, na Figura 2, que apresenta a faixa etária, o sexo e o nível escolar de atuação dos colaboradores dentro da instituição de ensino, o total de 27 respostas ao formulário; destas, 20 (74,1%) foram dos professores e 7 (25,9%) das lideranças educacionais. Dentre as lideranças e professores dos Anos Iniciais, nota-se que 100% foram mulheres que responderam o questionário. Nos Anos Finais e Ensino Médio, 1 (3,7%) respondeu ser do sexo masculino e 2 (7,4%) na Educação Infantil. Sobre esse critério de sexo não houve respondentes em “Prefiro não responder”.

Em relação à faixa etária, percebe-se que a Educação Infantil é o único nível em que os colaboradores estão na mesma faixa, de 31 a 40 anos. O grupo mais abrangente de idades é o das lideranças, que possui colaboradores de 31 a 61 anos ou mais. Há, no entanto, 4 (14,8%) que estão no nível mais baixo de respostas obtidas, de 31 a 40 anos de idade entre todos os colaboradores, e apenas 1 (3,7%) que possui 60 anos ou mais. Agrupando todas as faixas etárias, de 41 a 50 anos é a faixa que possui mais respostas, 10 (37%), seguido dos que possuem 31 a 40 anos, que são 9 (33,3%). Diante desse grupo observa-se que são colaboradores novos na instituição e um elemento que se destaca é o indicador de idade. Diante de um ideal imaginário, socialmente construído, o tempo de experiência com a idade cronológica transparece para uma responsabilidade aliada à confiança, quando os mais novos precisam provar mais pelos feitos no ambiente escolar do que os mais velhos.

Ante os dados expostos, há indícios de que o grupo de colaboradores não possui uma renovação de jovens trabalhadores, e, com isso, evidencia-se a tendência de o grupo ser de pessoas com mais tempo de casa, não havendo um equilíbrio entre as gerações. Uma reflexão a partir de Michaël Huberman (2000), em seu capítulo “O ciclo de vida profissional dos professores”, mostra que a fase da vida profissional dos sete aos 25 anos é na qual os professores “seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” Huberman (2000, p. 42). A partir desses indicativos percebe-se que o comprometimento é o elemento central dos colaboradores.

Figura 2 – Faixa etária, sexo e local de atuação dos colaboradores



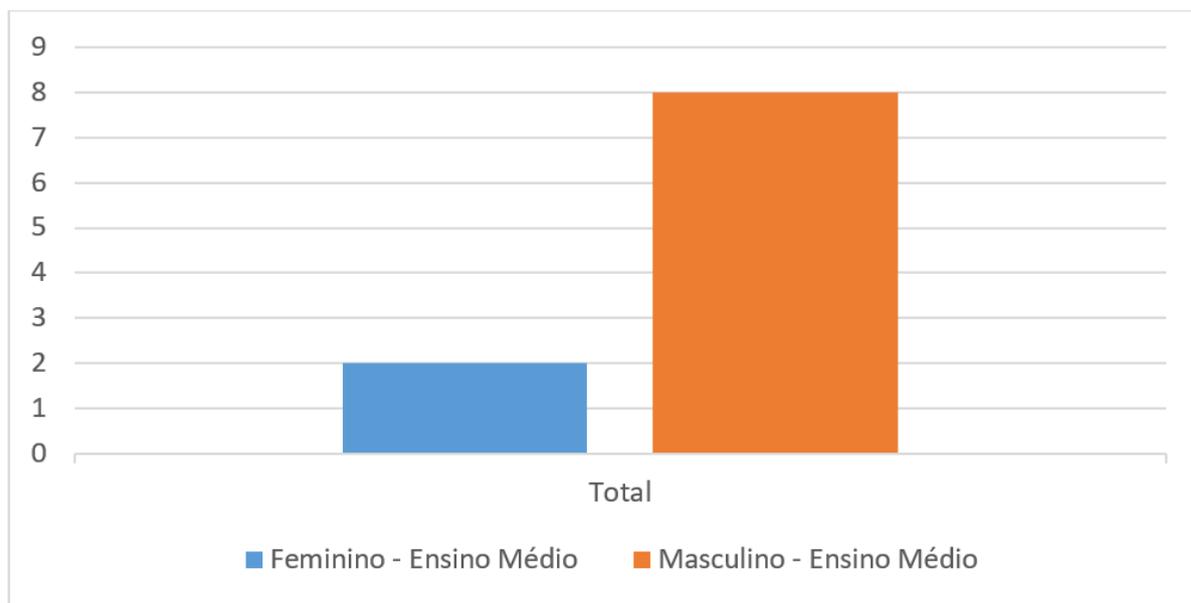
Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021)

Quanto aos alunos, diante dos dados que estão relacionados às questões pessoais dos mesmos, percebe-se que, na Figura 3, 8 (80%) assinalaram ser do sexo masculino e 2 (20%) do feminino. O critério prefiro não responder não teve marcações. Todos os alunos (100%) marcaram o Ensino Médio sendo o grau de escolaridade mais elevado. Esses estudantes, de acordo com o critério de escolha e conforme assinalado na pesquisa, ainda estão cursando o Ensino Médio, quando 3 (30%) são alunos participantes do Grêmio Estudantil, 3 (30%) da Pastoral e 4 (40%) são concluintes da Terceira Série do Ensino Médio.

Nota-se que não há uma equiparação de sexo nessa pesquisa, quando 80% assinalaram ser masculino. Há uma possibilidade de interpretação de que os homens são a maioria nos grupos representativos de alunos na instituição de ensino, e, com isso, há a necessidade de repensar-se os critérios de promoção dos grupos representativos como também o empoderamento protagonista de todos os alunos, para, assim, aumentar a participação de mulheres nesses grupos de modo que todos possam ter vez e voz. Conforme a Proposta Educativa Lassalista, diante da perspectiva de o educando ser um agente protagonista, ele é convidado a contribuir “na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária; crescer na consciência democrática e cidadã” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 24). Os grupos representativos na instituição de ensino, como é o caso do Grêmio

Estudantil e dos Grupos de Jovens, possibilitam o empoderamento como também a articulação coletiva em prol de um mundo melhor.

Figura 3 – Sexo e nível de escolaridade dos alunos



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Em relação ao grupo de responsáveis educacionais, utilizamos o critério de Responsáveis educacionais da terceira série do Ensino Médio que possuem alunos desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, e seriam escolhidos 5 Responsáveis educacionais para participar da pesquisa. Como houve, no entanto, uma procura maior para responder o questionário, optou-se em utilizar os 10 aceites respondidos. Percebe-se, na Figura 4, que 9 (90%) assinalaram como sendo do sexo feminino e 1 (10%) do sexo masculino. O critério prefiro não responder não teve marcações.

Referente à faixa etária dos responsáveis educacionais, há 2 (20%) com idade de 31 a 40 anos, posto que essa faixa etária é a única com 1 (10%) de marcação do sexo masculino. O critério de 41 a 50 anos obteve 4 (40%), sendo este o critério com maior participação dos respondentes. O critério de 51 a 60 anos teve 3 (30%) das marcações e 1 (10%) para o critério de 61 anos ou mais. Quanto ao grau de escolaridade, percebe-se que há 2 (20%) dos responsáveis educacionais que possuem o Ensino Médio como grau mais elevado. O critério Ensino Superior teve 1 (10%) das marcações e o Pós-Graduação teve 5 (50%), sendo este o critério com maior marcação. O critério Mestrado obteve 2 (20%) das marcações.

A participação dos pais no ambiente educativo, seja ela no acompanhamento educacional ou em grupos colegiados, é de suma importância para a instituição de ensino. Este acompanhamento familiar da vida escolar é um indicador importante para a gestão, pois pode proporcionar dados referentes à qualidade educativa das crianças e jovens. No que diz respeito aos grupos colegiados, Lück (2009) é bem enfática ao abordar a temática sobre a gestão escolar democrática e a importância de diversos grupos representativos, entre eles os de pais.

Destaca-se, na Figura 4, que 90% dos respondentes são do sexo feminino. Diante disso, aparenta-nos que na estrutura familiar a mãe é a responsável por acompanhar os filhos na sua vida escolar. Em um modelo que pode ser arcaico de estrutura familiar, o pai é o responsável pelos principais proventos de manutenção da família e a mãe pelos afazeres do lar. Com o avanço e o desenvolvimento da sociedade, no entanto, a mulher passa a ter um papel importante também na subsistência financeira. Em alguns lares, com a separação de casais e filhos fora do matrimônio, a mulher passa a ser protagonista e, às vezes, acaba sendo a única responsável pela manutenção financeira da família, realizando o acompanhamento dos filhos em todas as suas atividades. Vê-se um empoderamento feminino de um lado e uma ausência ou, até mesmo, de certa forma, uma negligência dos pais no acompanhamento dos filhos.

Outro elemento que se destaca é a relação do nível de escolaridade com o poder econômico das pessoas e famílias. Na realidade familiar, o investimento em educação, sobretudo na possibilidade de subsidiar o ensino em uma escola privada, depende muito das atividades laborais dos pais. Sabe-se que a educação é um elemento importante na possibilidade de buscar aumento salarial, e, com isso, gerar melhoria na qualidade de vida. Diante disso, visando a uma melhoria na qualidade de vida dos filhos, percebe-se que 70% dos responsáveis educacionais possuem Pós-Graduação ou Mestrado.

Figura 4 – Sexo, idade e grau de escolaridade dos responsáveis educacionais



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

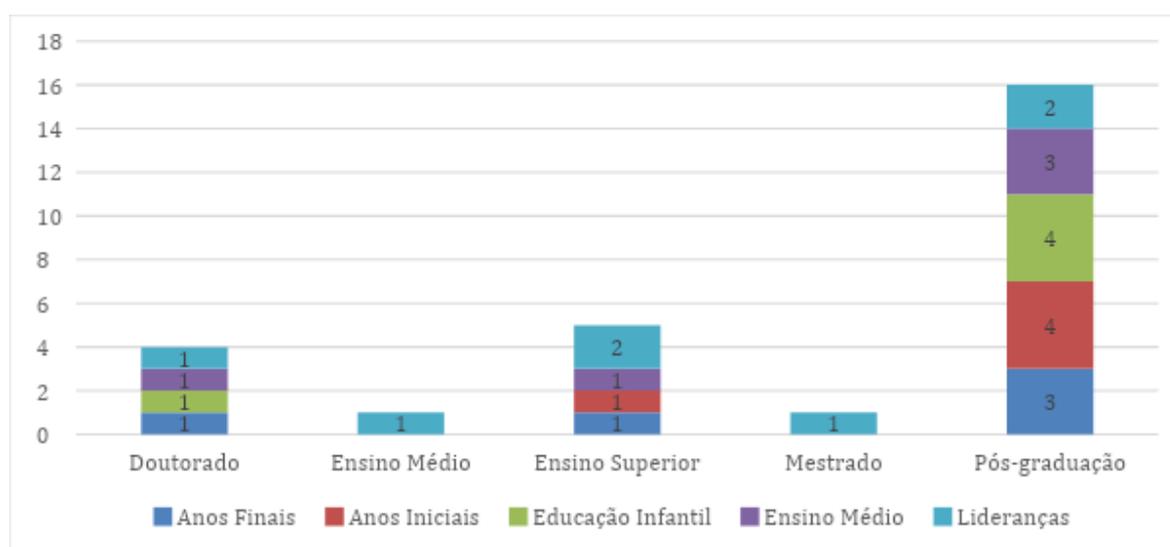
Em relação à Figura 5, percebe-se o grau de escolaridade ante o local de atuação do colaborador da instituição. Nota-se que 1 (3,7%) possui apenas o Ensino Médio como grau de instrução mais elevado e os demais possuem: Ensino Superior 5 (18,52%), Pós-Graduação 16 (59,26%), Mestrado 1 (3,7%), Doutorado 4 (14,82%) e Pós-Doutorado não houve respostas. Destaca-se o nível de Doutorado, que perpassa em 1 (3,7%) das respostas nas categorias de Lideranças, Ensino Médio, Educação Infantil e Anos Finais. Quanto ao Mestrado, nota-se que 1 (3,7%) está nas lideranças educacionais. Referente à Pós-Graduação há o maior número de respostas, 16 (59,26%), quando 2 (7,4%) estão atuando nas lideranças educacionais, 3 (11,11%) no Ensino Médio e Anos Finais e 4 (14,8%) na Educação Infantil e Anos Iniciais.

A função principal de uma escola é o ensino. Para que ele aconteça todos os colaboradores, de modo especial os professores, que são o eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem, precisam estar abertos para o seu crescimento e desenvolvimento enquanto profissionais da educação. Para Libâneo (2018, p. 69),

a “conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”. A profissionalização, para o autor, está ligada diretamente às condições que venham garantir a formação acadêmica e a sua continuidade de aprendizados teóricos e práticos. O profissionalismo, enquanto isso, é a capacidade de aplicabilidade das habilidades, competências e atitudes buscadas na profissionalização, conforme Libâneo (2018).

Por se tratar de uma instituição de ensino, percebe-se que há uma tendência de busca de novas titulações acadêmicas. Nota-se que 4 (14,82%) já possuem Doutorado e esse dado destaca-se a partir de um olhar específico de alocação setorial, pois estão em âmbitos distintos de atuação profissional. Percebe-se, também, a resposta de 1 (3,7%), que não possui Graduação, e essa resposta deriva do setor de lideranças educacionais. A formação acadêmica, no cenário educacional, é um indicador que merece atenção e destaque, pois, por meio da formação dos colaboradores, a instituição pode agregar valor na qualidade educativa. Essa busca por maior titulação pode ocorrer pelo aumento salarial, conforme acordo de classe. Esse elemento ainda é um fator motivacional que ajuda na busca por novas titulações acadêmicas.

Figura 5 – Nível de escolaridade dos colaboradores



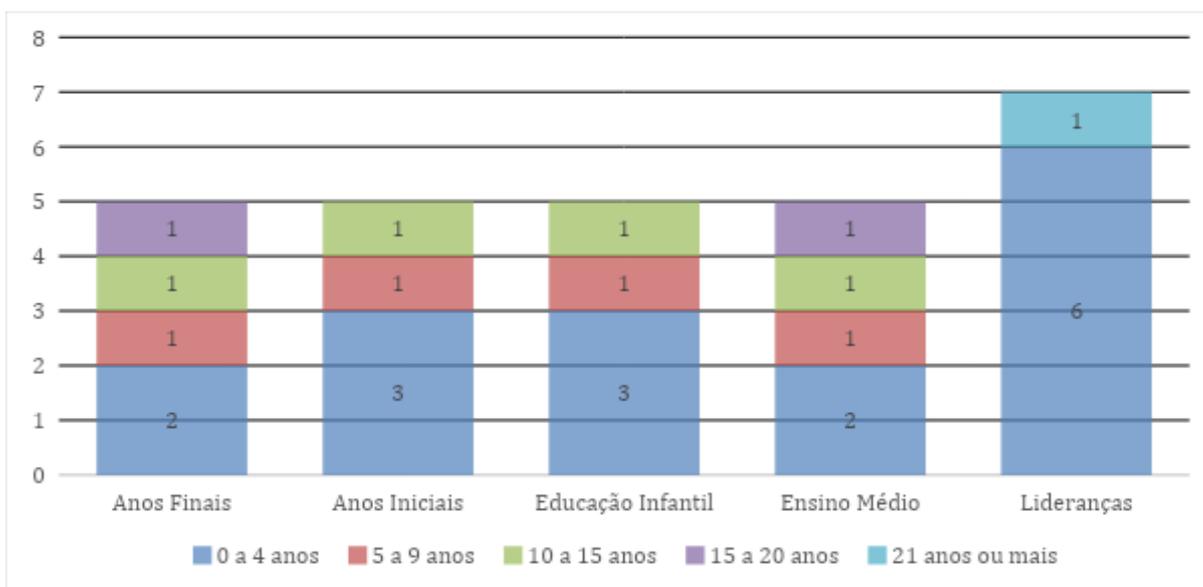
Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Referente ao tempo de atuação do colaborador da instituição, percebe-se, na Figura 6, que nas lideranças educacionais 6 (22,22%) são colaboradores de até 4 anos na instituição e 1 (3,7%) corresponde ao tempo maior de 21 anos ou mais de

atuação na instituição. Em relação aos professores, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais para colaboradores de zero a 4 anos, 3 (11,11%), e 1 (3,7%) para 5 a 9 anos, como também para 10 a 15 anos de atuação na instituição. Nos Anos Finais e Ensino Médio os dados também são os mesmos, sendo 2 (7,4%) para colaboradores de zero até 4 anos e 1 (3,7%) para as seguintes faixas etárias: 5 a 9 anos, 10 a 15 anos e 15 a 20 anos.

Na Figura 6 nota-se a predominância de colaboradores de até 4 anos na instituição, totalizando 16 (59,3%) dos respondentes. Há, no entanto, em todos os grupos colaboradores com mais tempo de casa. Vale frisar que no grupo das lideranças, no qual estão os responsáveis por todo o andamento dos processos, são 6 (22,22%) colaboradores de até 4 anos na instituição e 1 (3,7%) com mais de 21 anos de atuação. Diante disso, nota-se uma renovação das lideranças educacionais e, com isso, pode-se ter um olhar de inovação e qualificar os serviços prestados, pois toda a mudança é realizada para melhorar e evoluir. Torna-se evidente essa questão na Figura 5: nas lideranças educacionais 1 (3,7%) possui Doutorado, 1 (3,7%) Mestrado e 2 (7,4%) possuem Pós-Graduação. Por outro lado, entretanto, o excesso de mudanças pode gerar desconfiança nas famílias ante as pessoas que são referência na instituição, pois a confiança se dá por meio do vínculo, com elementos estabelecidos a partir do tempo de convivência. Conforme observado na Figura 2 sobre as idades dos colaboradores, percebe-se mais nitidamente aqui que a renovação está atrelada ao processo de contratação de pessoas que já possuem uma caminhada de experiências em outras instituições, pois a idade de 41 a 50 anos é a faixa que tem mais respostas, 10 (37%), dos respondentes do formulário. O tempo de experiência faz com que as pessoas já tenham vivências de trabalho e, com isso, passam a lidar melhor com as demandas do cotidiano, sendo esse um ponto que pode ser positivo.

Figura 6 – Tempo de trabalho dos colaboradores na instituição



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Percebe-se, na Figura 7, as áreas de atuação dos professores que responderam o questionário. Como já mencionado na introdução, cinco professores de cada grau de ensino participaram da pesquisa. Na área de conhecimento de Ciências da Natureza não teve participação de professores. Em relação à unicodência, nota-se que, dos respondentes, 5 (25%) são do sexo feminino, 4 (20%) estão na instituição trabalhando até 4 anos e 1 (5%) está trabalhando de 10 a 15 anos. Observa-se na unicodência que 4 (20%) são professores dos Anos Iniciais e 1 (5%) é da Educação Infantil. Em Matemática, observa-se que todos os respondentes são do sexo feminino, 4 (20%), que 2 (10%) estão trabalhando na instituição entre 10 e 15 anos e 2 (10%) de 15 a 20 anos. Quanto ao grau de ensino, percebe-se que 2 (10%) estão ministrando aulas no Ensino Fundamental, posto que 1 (5%) possui 10 a 15 anos na instituição e o outro (5%) de 15 a 20 anos. Nota-se, também, que 2 (10%) estão ministrando aulas no Ensino Médio, posto que 1 (5%) possui 10 a 15 anos na instituição e a outra, 1 (5%), de 15 a 20 anos.

A área de conhecimento de linguagens foi a com maior quantitativo de respostas (35%), como também a maior amplitude de tempo de trabalho na instituição, com respostas de 3 (15%) de zero a 4 anos e 3 (15%) de 5 a 9 anos. No critério de 10 a 15 anos, 1 (5%) foi a única resposta do sexo masculino nesse critério, sendo as demais 6 (30%) do sexo feminino. Dentro das Linguagens encontra-se 3 (15%) com atuação na Educação Infantil, e cada resposta deriva de uma das faixas etárias

assinaladas nessa questão. Esse quantitativo maior deriva-se da possibilidade de professores dos componentes curriculares de Inglês e Educação Física responderem nesse critério a partir deste grau de ensino. Obteve-se, também, tanto para os Anos Finais quanto para o Ensino Médio, 1 (5%) para zero a 4 anos de atuação e 1 (5%) para 5 a 9 anos de atuação na instituição de ensino.

A área de conhecimento de Ciências Humanas é o campo com maior participação do sexo masculino 3 (15%), posto que estes estão trabalhando na instituição de zero a 4 anos, e do sexo feminino 1 (5%) com atuação de 5 a 9 anos. As Ciências Humanas é uma das áreas de conhecimento que contempla 1 (5%) resposta para cada nível de ensino, conforme mostra a Figura 5.

Aprofundando a reflexão sobre esse grupo pesquisado e sua característica a partir da idade e do tempo de atuação, Huberman (2000, p. 52), apoiado por Klausner (1973) e Baltes e Goulet (1970), traz a reflexão de que “[...] a idade não determina condutas psicológicas ou sociais; não é um factor de causalidade”. A idade, no entanto, junto com as experiências profissionais, possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que contribuem no cotidiano da atividade laboral. Corroborando essa ideia, Libâneo (2018) faz a reflexão da identidade profissional dos professores e aborda essa questão a partir da formação de competências como meio para atingir o êxito profissional, melhores condições de trabalho, aumento salarial e também como uma forma para agregar valor à sua prática pedagógica e, com isso, elevar a qualidade do serviço prestado.

Como observado na Figura 6 sobre o tempo de trabalho na instituição e grau de ensino onde atua, e agora na Figura 7, com as áreas de atuação, é notória a presença de professores com mais anos de atuação com outros que estão iniciando a sua vida profissional. Diante da realidade profissional docente, Huberman (2000, p. 34) realizou um estudo para “[...] compreender melhor o destino profissional dos professores, bem como as determinantes desse destino”. Neste estudo, o autor supracitado sistematizou estágios profissionais da vida docente a partir de suas pesquisas. No início da carreira até 3 anos de atuação há a “descoberta” entrelaçada com a “sobrevivência”. Entre 4 e 6 anos de profissão há a estabilização, momento em que o educador assume fortemente a profissão. A “experimentação” e a “diversificação” são as fases entre os 7 e 25 anos de vida profissional. O momento de “serenidade e distanciamento afetivo” e “conservantismo e lamentações” corresponde ao tempo dos

25 aos 35 anos, e o último ciclo é a fase do “desinvestimento”, que se dá entre os 35 e 40 anos de docência.

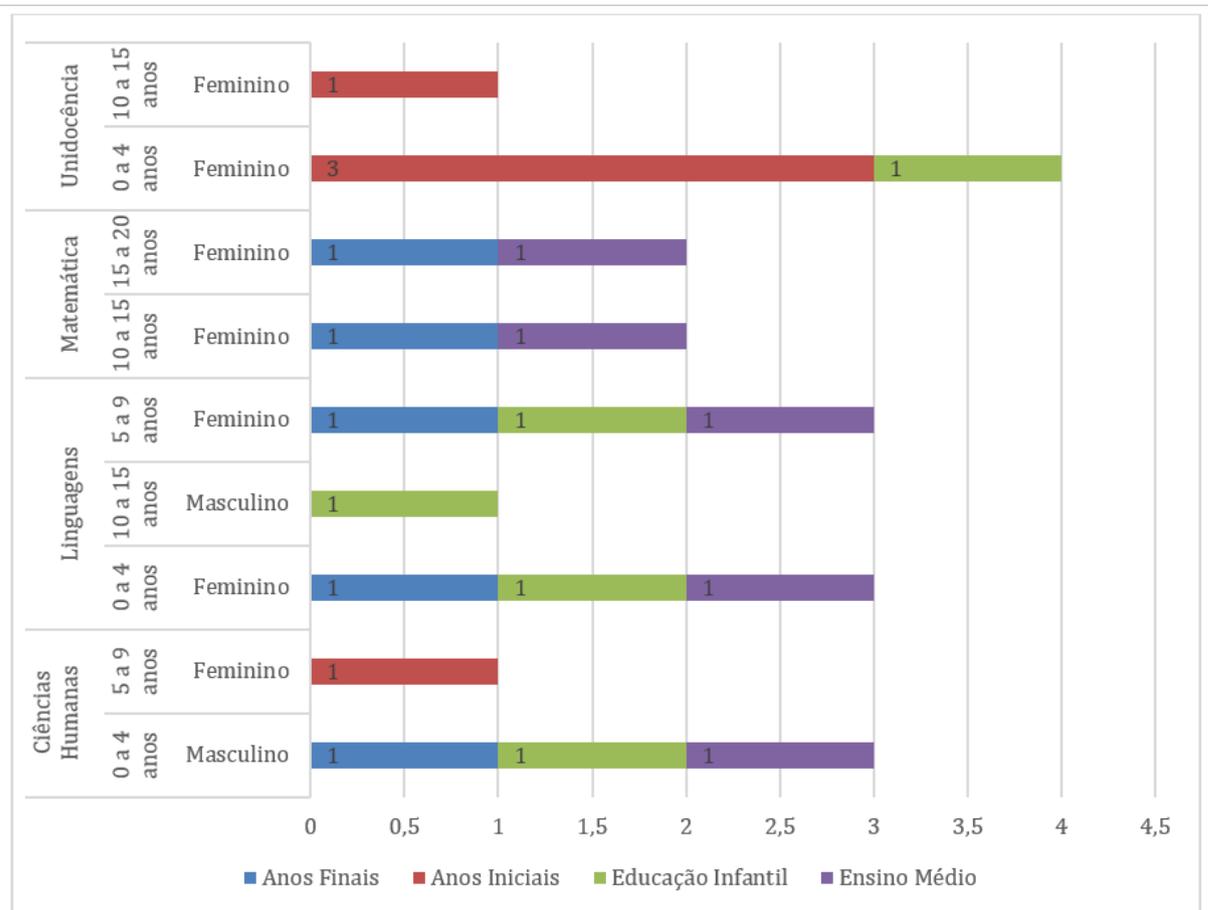
Enquanto dinâmica grupal, é salutar a presença de várias idades e perfis, pois ajudam no equilíbrio do mesmo, uma vez que os mais jovens podem se espelhar na experiência dos mais velhos, à medida que propiciam novos olhares e inovação aos mais experientes. Como perspectiva de gestão, é importante um olhar atento perante o acompanhamento dos educadores. É salutar a avaliação sistemática e a sensibilidade de avaliação do educador, saber em qual nível ele se encontra, assim como, também, as características de sua vida profissional. Na fase inicial da carreira docente, diante da “sobrevivência” e a “descoberta”, a gestão da instituição de ensino, sobretudo a coordenação pedagógica, enquanto prática de gestão, precisa ficar atenta para acompanhar e fortalecer o docente em sua carreira profissional, pois é um momento em que o professor passa do mundo acadêmico, onde cursou a Graduação, para a prática do que aprendeu. A instituição de ensino possui papel importante nessa transição, sendo um esteio para o educador.

Embora curta na perspectiva de tempo, a segunda fase, proposta por Huberman (2000), que vai dos 4 aos 6 anos de profissão, é o momento da estabilização, tempo este em que o professor assume fortemente a profissão e consolida a sua forma de atuar. Na gestão deste tempo é o momento de colher os frutos do processo anterior de orientação e desenvolvimento do professor. Após essa fase, há a “experimentação” e a “diversificação”, que vão dos 7 aos 25 anos de vida profissional, conforme complementa Huberman (2000). Nesta fase, diante da segurança que o professor já possui, não somente pelo tempo de atuação, mas também pela maturidade enquanto ser humano, é o momento de ele buscar elementos novos e diversificar a sua prática pedagógica. Para o acompanhamento por parte da gestão, é salutar a atenção para que a migração de novas perspectivas não atrapalhe a qualidade dos serviços prestados. É de suma importância o papel da coordenação pedagógica neste momento, pois, juntos, podem buscar o que é de bom dentro daquilo que o professor está procurando e agregar à sua prática.

O momento de “serenidade e distanciamento afetivo” e “conservantismo e lamentações” corresponde ao tempo dos 25 aos 35 anos, e, segundo Huberman (2000), são duas posturas opostas. Diante da serenidade e distanciamento afetivo, o professor, chegando ao fim da sua carreira aqui no Brasil, possui, ainda, todo o seu amor pela causa da educação e, aos poucos, vai se afastando da atividade laboral.

Por outro lado, no conservadorismo e lamentações, o professor coloca-se com menos motivação e com postura negativa perante a educação. A gestão da instituição de ensino precisa estar atenta perante as movimentações dos professores desta fase. Se, por um lado, pode ter os professores motivados e se dedicando cada vez mais, por outro há a necessidade grande de acompanhamento ante a postura e a prática educativa. O último ciclo é a fase do “desinvestimento”, que se dá entre os 35 e 40 anos de docência. Destaca-se que, nessa fase, muitos professores já podem estar aposentados. Há, no entanto, muitos que não querem deixar a atividade laboral e continuam trabalhando, bem como há uma necessidade de outra fonte de receita além da aposentadoria.

Figura 7 – Áreas de atuação dos colaboradores



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

4.2 Questões relativas aos pressupostos de gestão

As Figuras a seguir estão relacionadas aos objetivos específicos do trabalho em tela. No que se refere ao objetivo específico de apresentar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil, ele corresponde ao primeiro grupo de Figuras: 8, 9 e 10, e o segundo grupo: Figuras 11, 12 e 13 está direcionado ao objetivo específico de relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle a partir da visão das lideranças educacionais e os professores da instituição.

Percebe-se, nas Figuras 8, 9 e 10, a análise desde a Escala de Likert com as opções de discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo e concordo plenamente, a respeito de ajudar a elucidar o objetivo específico de apresentar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil. Para se compreender mais esse objetivo específico, foi estruturado o questionário a partir de cinco questões sobre a visão dos participantes do estudo em tela acerca dessa temática. As questões são as seguintes: Questão 1 – Você sente que o Colégio La Salle Dores faz parte da Rede La Salle? Questão 2 – Você participa de atividades proporcionadas pela Rede La Salle? Questão 3 – Os ensinamentos proporcionados pelo Colégio La Salle Dores são levados ao longo da vida. Questão 4 – O Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores atende às necessidades educacionais a que se propõe. Questão 5 – Os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio La Salle Dores contribuem para uma cultura de paz na escola?

Em um olhar geral sobre a Figura 8 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – colaboradores –, percebe-se que a opção concordo plenamente é aquela que mais predomina entre as questões. Dentro desse critério, a porcentagem de 44,5% na questão 2 é a mais baixa e a mais elevada é na questão 3 (66,6%). No critério concordo, a questão com menor escolha foi a 3 (29,6%) e a maior foi a questão 2 (55,6%). No critério indiferente, há uma porcentagem igual de 3,7% nas questões 3 e 5. No critério discordo, há 3 (11,2%) na questão 5 e em discordo totalmente não houve escolha por parte dos colaboradores da instituição que participaram na pesquisa.

Em um olhar geral sobre a Figura 9 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – educandos –, percebe-se que a opção concordo é aquela que mais predomina entre as questões. Diante dessa marcação, a

porcentagem de 40% na questão 5 é a mais baixa e a mais elevada é na questão 2 (80%). No critério concordo plenamente, a questão com menor escolha foi a 4 (10%) e a maior foi a questão 1 (50%). No critério indiferente há uma porcentagem igual de 20% nas questões 4 e 5. No critério discordo há 1 (10%) nas questões 3 e 5 e 2 (20%) na questão 4. No critério discordo totalmente não houve escolha por parte dos alunos que participaram da pesquisa.

Em um olhar geral sobre a Figura 10 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – responsáveis educacionais–, percebe-se que a opção concordo é aquela que mais predomina entre as questões. Diante dessa marcação, a porcentagem de 30% na questão 1 é a mais baixa e a mais elevada é de 80% nas questões 4 e 5. No critério concordo plenamente, a questão com menor escolha foi a 2 (10%) e a maior foi a questão 1 (50%). No critério indiferente, há uma porcentagem igual de 20% nas questões 1 e 2. No critério discordo, há 1 (10%) na questão 2 e 2 (20%) na questão 4. No critério discordo totalmente teve marcações de 1 (10%) nas questões 2 e 5 por parte dos Responsáveis educacionais que participaram da pesquisa. Destaca-se nas marcações dos Responsáveis educacionais o discordo e discordo totalmente, sendo este o único grupo que marcou nessa opção de escolha. Diante dessas marcações, frisa-se a necessidade de rever, perante a questão 2, a comunicação entre família e escola. De certa forma, é salutar que as famílias compreendam, reconheçam e saibam diferenciar a rede da unidade e, para isso, a comunicação precisa ser eficaz e eficiente.

Nota-se na questão 1 da Figura 8 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – colaboradores –, quando se indaga sobre sentir se o Colégio La Salle Dores pertence à Rede La Salle, 17 (62,9%) dos colaboradores concordam plenamente e 10 (37,1%) concordam com esse pertencimento. Na questão 2, sobre a participação dos colaboradores nas atividades proporcionadas pela Rede La Salle, 12 (44,4%) concordam plenamente que participam das atividades e 15 (55,6%) concordam que participam das atividades na Rede La Salle. Na questão 3, sobre se os ensinamentos proporcionados pelo Colégio La Salle Dores são levados ao longo da vida, 18 (66,6%) concordam plenamente, 8 (29,6%) concordam e 1 (3,7%) assinalou como indiferente. Na questão 4, se o Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores atende às necessidades educacionais a que se propõe, nota-se que 13 (48,1%) concordam plenamente e 14 (51,8%) concordam. Na questão 5, se os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio La Salle Dores contribuem para uma

cultura de paz na escola, 14 (51,8%) concordam plenamente, 9 (33,3%) concordam e 1 (3,7%) marcou como indiferente.

Em relação às questões da Figura 9 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – educandos –, percebe-se que na questão 1, quando se indaga sobre sentir se o Colégio La Salle Dores pertence à Rede La Salle, 5 (50%) alunos concordam plenamente e a outra metade concorda com esse pertencimento. Na questão 2, sobre a participação dos alunos nas atividades proporcionadas da Rede La Salle, 2 (20%) concordam plenamente que participam das atividades e os demais, 8 (80%), concordam que participam das atividades na Rede La Salle. Na questão 3, se os ensinamentos proporcionados pelo Colégio La Salle Dores são levados ao longo da vida, 2 (20%) concordam plenamente, 6 (60%) concordam e 1 (10%) foi marcado para indiferente e discordo. Diante da questão 4, se o Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores atende às necessidades educacionais a que se propõe, percebe-se que 10 (10%) concordam plenamente, 5 (50%) concordam e 2 (20%) marcaram indiferente e discordo. Na questão 5, se os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio La Salle Dores contribuem para uma cultura de paz na escola, 3 (30%) concordam plenamente, 4 (40%) concordam, 2 (20%) assinalaram como indiferente e 1 (10%) discorda.

Quanto às questões da Figura 10 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – responsáveis educacionais –, percebe-se que na questão 1, quando se indaga sobre sentir se o Colégio La Salle Dores pertence à Rede La Salle, 5 (50%) dos Responsáveis educacionais concordam plenamente, 3 (30%) concordam e 2 (20%) assinalaram como indiferente. Diante da questão 2, sobre a participação dos Responsáveis educacionais nas atividades proporcionadas da Rede La Salle, 1 (10%) concorda plenamente que participam das atividades, 5 (50%) concordam, 2 (20%) assinalaram como indiferente e 1 (10%) marcou em discorda e discorda totalmente. Na questão 3, se os ensinamentos proporcionados pelo Colégio La Salle Dores são levados ao longo da vida, 3 (30%) concordam plenamente e 7 (70%) concordam. Na questão 4, se o Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores atende às necessidades educacionais a que se propõe, percebe-se que 8 (80%) concordam e 2 (20%) discordam. Em relação à questão 5, se os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio La Salle Dores contribuem para uma cultura de paz na escola, 8 (80%) concordam e 1 (10%) assinalou como indiferente e discordo totalmente.

Nas questões relacionadas aos pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle, observa-se a integração entre o Colégio La Salle Dores e a Rede La Salle. Dentro dessa concepção, percebe-se que não são duas estruturas separadas, sendo elas apoiadoras mútuas. Dentro desta perspectiva, no entanto, destacam-se marcações em discordo e discordo totalmente perante a visão dos responsáveis educacionais se eles participam nas atividades proporcionadas pela Rede La Salle. Pode-se compreender essa questão a partir de duas formas. O primeiro viés é a não participação perante o não conhecimento das atividades proporcionadas e isso está atrelado ao processo de comunicação entre família e escola. O segundo enfoque que se pode ter é diante da opção pessoal/familiar de não participar. Reflete-se, a partir disso, sobre esta opção não ter um critério objetivo, ou concluindo que aquilo que é proposto não satisfaz as expectativas desta família, sendo este um indicador importante para a análise da gestão da instituição de ensino, pois a participação das famílias é de suma importância para o desenvolvimento da instituição.

Paro (2016), fazendo uma crítica sobre a estrutura da escola, menciona que atitudes autoritárias por parte das gestões escolares, sem a devida atenção ao processo de escuta, seja ele grupal ou individual, acaba afastando os pais da escola. Em tempos de pandemia, com o isolamento social e cuidados perante a aglomeração de pessoas, ainda necessário e fundamental a escola aproximar-se cada vez mais dos pais. Como a escola sofreu muito com a pandemia, as famílias também sofreram e ela, como instituição estruturante da sociedade, precisa contribuir também para a superação desta intempérie, e uma das formas é proporcionar, de maneira coletiva, ações que visem o desenvolvimento do aluno, da família e da sociedade.

Nesta reflexão sobre a gestão ser um elemento estruturante da pesquisa e que nos ajuda a compreender melhor e validar as informações buscadas neste objetivo específico de apresentar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil, destaca-se, ainda, nesta pesquisa, que 37% são colaboradores que estão entre zero e 4 anos na instituição. Essa informação ajuda a validar as ações realizadas pela unidade como também mostra o sentimento de pertença entre a Unidade e a Rede. Outro elemento importante nesta análise é a capacidade de a Rede La Salle ser atuante e protagonista. Um exemplo disso é com o advento da pandemia. Muitas ações e a forma como aconteciam acabaram mudando, e a ação da Rede junto com o Colégio La Salle Dores é notória, como podemos interpretar a partir das

questões 1 e 2. Torna-se válido, de certa forma, a prioridade de possibilitar uma unicidade fundamental da missão educativa lassalista, conforme a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

No que se refere a uma reflexão mais objetiva em relação à questão 4 do objetivo específico de analisar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle, percebe-se que, entre os colaboradores da instituição, 48,1% concordam plenamente e 51,8% concordam que o Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores atende às necessidades educacionais a que se propõe. Já para os alunos, 10% concordam plenamente, 50% concordam, 20% marcam como indiferente e 20% discordam. Entre os responsáveis educacionais, 80% concordam e 20% discordam.

Com o olhar mais específico a partir da questão 4, percebe-se uma necessidade de apresentação, análise e mensuração dos objetivos que são contemplados pelas práticas educativas da instituição. Esse elemento pode ser considerado um indicador de qualidade educativa. Conforme uma das intenções da Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 9), de “estabelecer diálogo com a sociedade contemporânea, gerando respostas atuais às principais questões que envolvem o campo educacional”, nota-se que há uma sinergia boa, a partir das respostas dos colaboradores, entre o Colégio La Salle Dores, a Rede La Salle e seus projetos, com o sentimento de pertença e participação nas atividades conforme respostas das questões 1 e 2. Quando, no entanto, a avaliação é por parte dos alunos e dos Responsáveis educacionais, há uma marcação de 20% em discordo nessa questão. Diante deste indicador, é salutar a reflexão e a crítica institucional sobre o projeto bem como sobre as práticas. Pode-se avaliar que os educadores, por estarem dentro e fazerem parte da instituição de ensino, podem possuir mais acesso à informação do que os pais e alunos. Novamente remete-se ao processo de informação, que pode ser falho, como também a avaliação crítica dos pais e alunos.

Diante do Projeto Pedagógico da instituição, que é a estrutura central para a organização da instituição de ensino, para Libâneo (2018) o mesmo deve ser estruturado a partir das expectativas e das exigências. Nestes dois eixos, em um movimento dialético, encontram-se elementos essenciais para a gestão. Se, por um lado, há as expectativas da gestão, há, também, a necessidade de avaliar as expectativas da comunidade escolar, sobretudo dos alunos, pais e educadores. Por outro lado, o mesmo movimento acontece com exigências perante a estrutura. Diante desses dados, é salutar que a instituição avalie seu *modus operandi* e que possa

apresentar para a comunidade em geral, sobretudo aos pais e alunos, o seu Projeto Pedagógico e a sua aplicabilidade no cotidiano.

No que diz respeito a uma reflexão mais objetiva em relação à questão 3 do objetivo específico de analisar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle, quando se indaga sobre os ensinamentos proporcionados pelo Colégio La Salle Dores, se eles são levados ao longo da vida, e, na questão 5, sobre os programas desenvolvidos pelo Colégio La Salle Dores no que se refere à sua contribuição para uma cultura de paz na escola, percebe-se uma sincronia entre essas questões quanto à análise da prática cotidiana dos educandos da instituição. Embora a questão 3 esteja direcionada à análise temporal maior, a avaliação se dá perante o tempo de vivência entre o funcionário da instituição e o educando. Na questão 5, diante da visão dos colaboradores, nota-se que 3 (11,2%) discordam que o Colégio La Salle Dores, com seus programas, contribui para uma cultura de paz na escola. Próximo dessa porcentagem, 10% dos alunos também discordam, e, entre os responsáveis educacionais, 10% discordam totalmente. Esse indicador merece atenção, mesmo a porcentagem sendo de 11,2% o quantitativo que discorda e 3,7% achar que é indiferente essa questão.

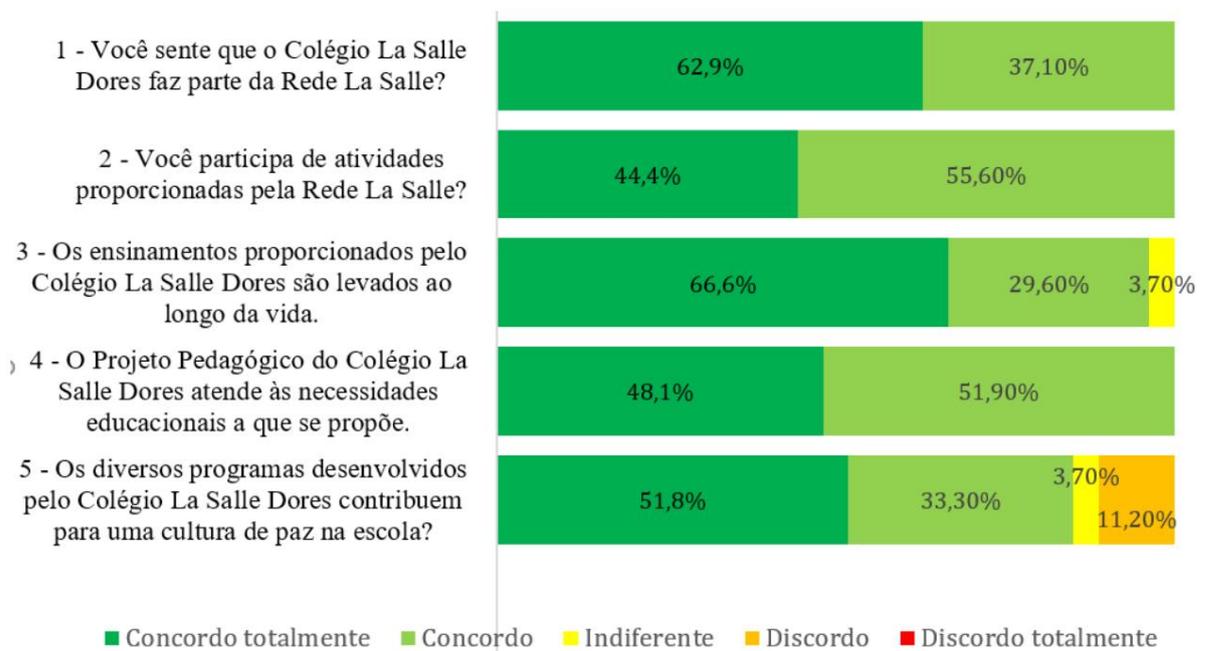
A partir do ideal de educação criado por São João Batista de La Salle, hoje a prática educativa, segundo a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 11), precisa estar “Ligada à vida: a educação lassalista, de caráter prático, partia da vida concreta dos educandos e formava à vida em geral, à vida cristã e também à vida profissional”. Educação e vida não são dissociadas, e, além desse fator, a educação é uma das bases estruturantes que ajudam na vida das pessoas. A educação lassalista é uma educação que se leva para toda a vida, tendo aquilo que se aprende e vive na escola como base sólida para a vida. Pode-se considerar este como um indicador de qualidade escolar, pois, segundo Lück (2009, p. 93), uma escola boa “[...] é aquela em que os alunos aprendem, alargam seus horizontes e desenvolvem competências para a vida”. Um elemento interessante nesta avaliação é a concepção de compreender o que está sendo formado hoje e que possa ser uma base para toda a vida, o que é uma dinâmica interessante de poder mensurar. Nessa perspectiva, destaca-se a visão de uma educação integral, em que os ensinamentos adquiridos hoje podem ser levados ao longo da vida.

Diante de prerrogativas dos documentos da Unesco, destaca-se a evolução em novas concepções do processo que parte do acesso e garantia para a equidade de

gênero, como também objetiva elementos estruturantes para garantir uma educação de qualidade, em que cada documento possui seu papel relevante perante o desenvolvimento. Dentro deste contexto, percebe-se no Marco de Ação: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos (UNESCO, 2015b), que os elementos abordados nas questões 3 e 5 estão atrelados ao que é proposto, pois um dos focos do mesmo é de a educação possuir “uma abordagem de aprendizado ao longo da vida” (UNESCO, 2015b, p. 6), como também a Meta 7 deste Marco de Ação, que menciona a “promoção da cultura de paz e não violência” (UNESCO, 2015b, p. 21) como um elemento-chave da formação de crianças, jovens e adultos.

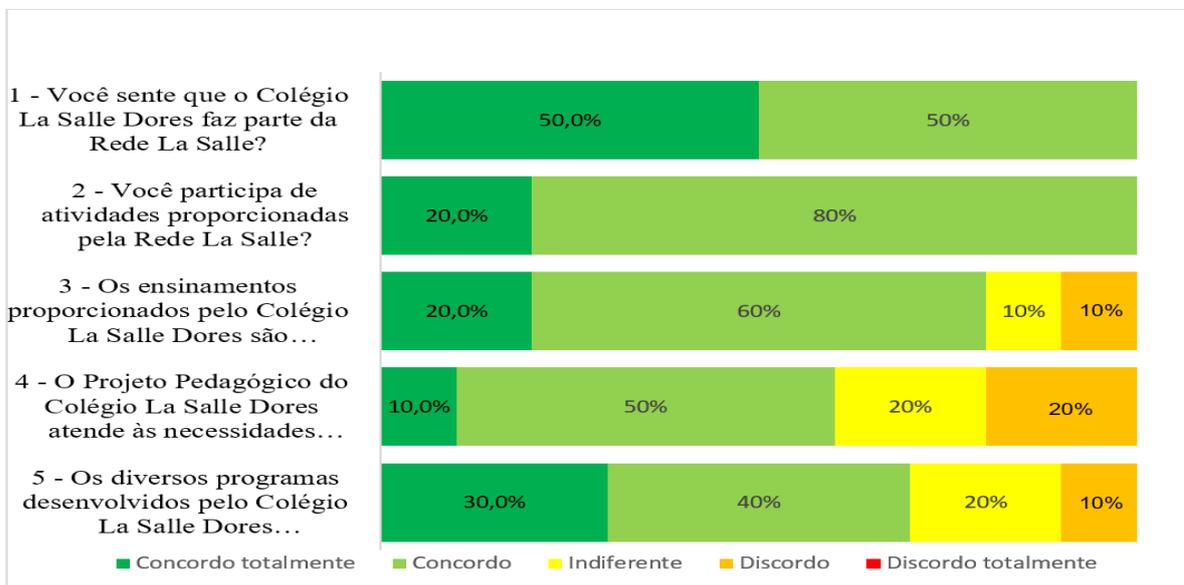
Dentro desta perspectiva de que a qualidade da educação está atrelada a todos os elementos constitutivos do ser humano, percebe-se, no Colégio La Salle Dores, que, além dos discursos, há práticas que visam a garantir primeiramente o desenvolvimento integral do ser humano, no entanto não são ações isoladas, mas, sim, atreladas a objetivos macros, que convergem em uma sincronia de intenções em prol do desenvolvimento mundial.

Figura 8 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – colaboradores



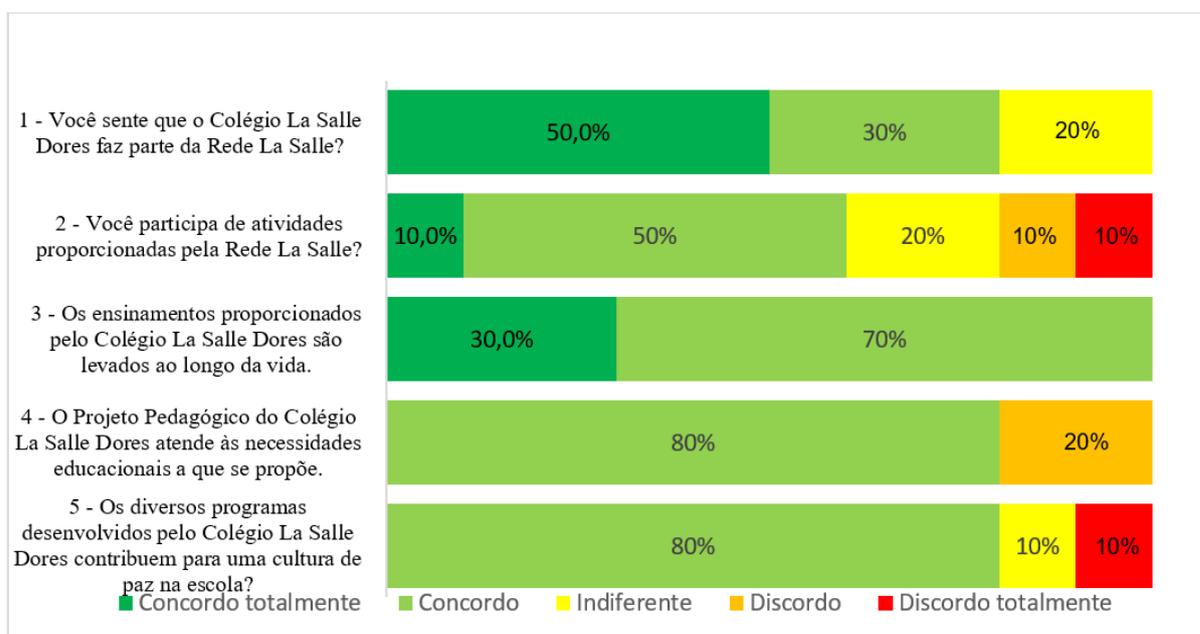
Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 9 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – educandos



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 10 – Pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle – responsáveis educacionais



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

4.3 Questões relacionadas aos indicadores

A seguir apresentaremos a análise a partir da Escala de Likert, com as opções de discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo e concordo plenamente, a respeito de ajudar a compreender o objetivo específico de relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle diante das respostas dos colaboradores da instituição, alunos e responsáveis educacionais.

A análise desse objetivo específico foi estruturada a partir de nove questões sobre a visão dos participantes do estudo em tela diante dessa temática. As questões são as seguintes: Questão 1 – O Colégio La Salle Dores oferece Educação de Qualidade? Questão 2 – A filosofia lassalista está presente nas atividades desenvolvidas pelo Colégio La Salle Dores? Questão 3 – Os serviços prestados pelo Colégio La Salle Dores contribuem para o desenvolvimento da sociedade? Questão 4 – As salas de aula, a infraestrutura e a acessibilidade atendem às demandas educacionais? Questão 5 – Os laboratórios e a biblioteca fazem parte da rotina educacional? Questão 6 – As tecnologias educacionais utilizadas auxiliam na qualidade educativa? Questão 7 – Os serviços pedagógicos, como a Coordenação Pedagógica, Orientação Escolar e Coordenação de Turno, contribuem para o desenvolvimento educacional? Questão 8 – A segurança faz parte do espaço educacional? Questão 9 – Os serviços administrativos são prestados com eficiência?

Na Figura 11 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – funcionários –, diante das respostas dos colaboradores da instituição, com um olhar mais amplo, percebe-se que a opção concordo plenamente é aquela que mais predomina entre as questões. Dentro desse critério, a porcentagem de 37% na questão 4 é a mais baixa e a mais elevada é na questão 1 (74,1%). No critério concordo, a questão com menor escolha foi a 3 (18,5%) e a maior foi a questão 4 (48,1%). No critério indiferente, a porcentagem de 3,7% nas questões 6 e 8 são as mais baixas e a mais elevada é 18,5% nas questões 3 e 4. No critério discordo há 7,4% nas questões 5 e 9 e em discordo totalmente não houve escolha por parte dos colaboradores da instituição que participaram na pesquisa.

Em relação à Figura 12 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – alunos –, construído a partir

das respostas dos alunos da instituição, com um olhar mais geral, destaca-se que a opção concordo é aquela que predomina entre as questões. Dentro desse critério, a porcentagem de 10% na questão 5 é a mais baixa e a mais elevada é na questão 8 (70%). No critério concordo plenamente, a questão com menor escolha foi a 2 (10%) e a maior está nas questões 4 e 6 (50%). No critério indiferente, a porcentagem não teve marcações nas questões 4 e 8, e a mais elevada é 40% na questão 9. No critério discordo não teve marcações nas questões 2, 3, 6, 8 e 9, e o mais elevado foi de 40% na questão 5. O critério discordo totalmente teve marcação somente na questão 5.

Diante dos dados apresentados na Figura 13 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – responsáveis educacionais –, construído a partir das respostas dos responsáveis educacionais da instituição em uma análise geral, percebe-se que a opção concordo é aquela que predomina entre as questões. Dentro desse critério, a porcentagem de 30% na questão 5 é a mais baixa e a mais elevada é na questão 1 (90%). No critério concordo plenamente, não teve marcações nas questões 1 e 9, e 40% foi o quantitativo maior na questão 4. No critério indiferente, a porcentagem não teve marcações nas questões 4 e 8, e a mais elevada é 40% na questão 3. No critério discordo não teve marcações nas questões 1, 2, 3, 7, 8 e 9, e o mais elevado foi de 20% na questão 4. O critério discordo totalmente não teve marcação.

Percebe-se, na questão 1, quando se indaga se o Colégio La Salle Dores oferece uma educação de qualidade, diante das respostas dos colaboradores, que 20 (74,1%) concordam plenamente com a afirmação e 7 (25,9%) concordam. Nos demais critérios de escolha não houve marcações por parte dos colaboradores da instituição. Já por parte dos alunos, 20% concordam plenamente, 60% concordam, 10% assinalam como indiferente e discordo. Por parte dos responsáveis educacionais, 10% marcaram concordo plenamente e 90% assinalaram concordo. Ressalta-se que o critério concordo desta questão foi o mais elevado entre todas as respostas dos colaboradores da instituição. Em relação à resposta dos alunos, nota-se uma divergência das respostas relacionadas aos demais grupos respondentes. Destaca-se a necessidade de diálogo, conforme Libâneo (2018), entre a gestão e os alunos para compreender os anseios dos mesmos. Esse processo de escuta, segundo Lück (2009), é uma prática da liderança escolar.

A educação de qualidade é uma urgência nos tempos atuais. Diante dos documentos da Unesco, sobretudo no Marco de Ação: Rumo a uma Educação de

Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos (UNESCO, 2015b), a necessidade de uma educação de qualidade está claramente presente nos discursos, com essa meta para ser atingida até 2030. A qualidade é um objetivo central e ela precisa ser “suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos (UNESCO, 2015b, p. 9). Nesta perspectiva, percebe-se que a qualidade está atrelada a diversos elementos, pois ela precisa gerar algum tipo de resultado, que se pode compreender não como fim, mas enquanto processo de desenvolvimento. A qualidade também pode estar relacionada à equidade de oportunidades, sejam elas para os gêneros, sobretudo as mulheres que são excluídas, como também à disponibilidade e meios para garantir o acesso para todos. Por eficiência, pode-se compreender que a educação tenha um propósito e que ele seja garantido por intermédio de práticas integradoras entre os envolvidos neste processo.

Diante dos aspectos constituídos da legislação nacional, a qualidade da educação é um elemento que deve ser assegurado pelo Estado. Segundo a CF (BRASIL, 1988), no plano nacional de educação há a menção da necessidade de melhoria da qualidade da educação. Posteriormente, é reforçada pela LDB (BRASIL, 1996) a necessidade de garantir e organizar padrões mínimos de qualidade para a educação brasileira. Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), a educação possui um olhar amplo sobre os diversos elementos que contribuem para a sua qualidade. Dentre estes destacam-se elementos básicos, que vão desde a leitura e escrita até a indissociabilidade da escola com a sociedade e o mundo do trabalho. Aprofundando essa prerrogativa, no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) o conceito de qualidade da educação torna-se um objetivo transversal que está presente em todas as suas esferas.

Para Lück (2009), a garantia de uma educação de qualidade para todos gera frutos em um mundo melhor e um país mais produtivo. A educação precisa estar associada à vida das pessoas bem como à sociedade. Não se faz educação separada das práticas do cotidiano da vida do estudante. Neste contexto, conforme a Proposta Educativa Lassalista, a Província La Salle Brasil-Chile (2014, p. 21), juntamente com as comunidades educativas, “em fidelidade criativa ao carisma, à história e à pedagogia lassalista, assume uma educação humana e cristã de qualidade”. Esse processo somente é possível a partir de pessoas comprometidas com o propósito da instituição.

Essa indagação da questão 1 nos faz pensar uma correlação entre as questões 3 e 5 de análise do objetivo específico anterior, quando se perguntava se os ensinamentos obtidos no Colégio La Salle Dores são levados ao longo da vida (questão 3) e se os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio contribuem para uma cultura de paz (questão 5). Fazendo uma correlação entre elas há, de certa forma, elementos que estão atrelados no que se refere à visão dos entrevistados sobre educação de qualidade e que ela faz parte da práxis educativa da instituição. Diverge em alguns pontos a correlação direta com a questão 5 na Figura 10, na qual 51,8% dos colaboradores da instituição respondem que concordam plenamente que os programas desenvolvidos pelo Colégio contribuem para uma cultura de paz na instituição.

A questão 2 busca compreender se a filosofia Lassalista está presente nas atividades desenvolvidas pelo Colégio La Salle Dores. Nessa questão, diante das respostas dos colaboradores, 17 (62,9%) concordam plenamente, 8 (29,6%) concordam e 2 (7,4%) assinalaram como indiferente. Os critérios de discordo e discordo totalmente não tiveram marcações. Destaca-se a marcação como indiferente de 2 (7,4%), provenientes dos grupos de lideranças e da educação infantil. Em relação às respostas dos alunos, 10% assinalaram em concordo plenamente, 60% em concordo e 30% em indiferente. Diante das respostas dos Responsáveis educacionais, 10% assinalaram concordo plenamente, 70% concordo e 20% em indiferente. Pode-se cruzar essa informação com o conhecimento teórico e prático da filosofia lassalista por parte dos educadores, e um dos elementos que ajudam a compor essa opção é o tempo de trabalho na instituição (Figura 6). Ressalta-se que 6 das 7 lideranças trabalham na instituição entre zero e 4 anos, e 3 dos 5 professores da educação infantil estão com o mesmo tempo de trabalho na instituição, conforme mostra a Figura 6. O tempo de permanência na instituição de ensino é um indicador que pode proporcionar um grau de respostas elevado desde que a filosofia lassalista seja realmente trabalhada nas atividades. Outro pressuposto que está embutido nessa análise é o processo de comunicação entre a escola, responsáveis educacionais e alunos. Percebe-se, diante das respostas da questão, que há, primeiramente, o conhecimento da filosofia da escola, como também uma comunicação eficiente.

Com essa questão observa-se dois indicadores que são de grande valia para a gestão da instituição. O primeiro é o conhecer a filosofia institucional e o segundo é a aplicabilidade desses valores e princípios. Dentro deste propósito, o diretor escolar

possui o papel de “adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional”, conforme Lück (2009, p. 18). A filosofia institucional é a base e o norte do trabalho. Na Rede La Salle há diversos documentos que auxiliam essa práxis para o trabalho educativo. Destacam-se os seguintes: Projeto Provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015), Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014), Segundo capítulo provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2018) e Organização Provincial (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2020). Estes documentos fazem uma leitura dos princípios fundacionais da instituição e os trazem à atualidade como inspiradores de uma educação de qualidade.

Na questão 3 – se os serviços prestados pelo Colégio La Salle Dores contribuem para o desenvolvimento da sociedade –, diante das respostas dos colaboradores, 17 (62,9%) concordam plenamente, 5 (18,5%) concordam e também assinalaram como indiferente nessa questão. Os critérios de discordo e discordo totalmente não tiveram marcações. Em relação às respostas dos alunos, 40% concordam plenamente, 50% concordam e 10% assinalaram como indiferente. Os demais critérios não obtiveram marcações. Diante das respostas dos responsáveis educacionais, 60% concordam e 40% assinalaram como indiferente; os demais critérios não obtiveram marcação.

Destaca-se, nessa marcação, a porcentagem de indiferente, sendo a maior, junto com a questão 4 da Figura 8, entre todas as respostas dos colaboradores da instituição. Percebe-se que há, de certa forma, uma necessidade de a escola promover ações que visem o desenvolvimento da sociedade. Se, por um lado, há índices elevados de marcação no critério de oferecer educação de qualidade, por outro aparenta que o ensino não basta. É preciso, para que uma escola tenha qualidade educativa, que ela seja fomentadora na criação de soluções que possibilitem o desenvolvimento social. A educação precisa estar conectada à vida. Nesse sentido, destacam-se soluções do cuidado da saúde física, psíquica e emocional, como também o cuidado e preservação do meio ambiente, considerando este o espaço onde vivemos, entre outros.

A instituição de ensino é parte constituinte da sociedade. Se o Colégio oferece educação de qualidade conforme as respostas da questão 1, ele está contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. No entendimento de Lück (2009, p. 16), “novos desafios e exigências são apresentados à escola, que recebe o estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los”. A superação das dificuldades impostas pela realidade de cada época,

sobretudo em tempos de pandemia, é a garantia de que as aprendizagens construídas na escola estão interligadas à vida em sociedade. Há uma dialética entre elementos construtivos da sociedade e da escola, pois, enquanto a escola também forma a sociedade, a sociedade igualmente forma a escola.

Dentro desta perspectiva a educação possui papel fundamental no desenvolvimento da sociedade. Quando pensada neste viés, ela transcende os muros da escola enquanto instituição promotora de aprendizagens e abrange o todo da sociedade. Todas as instâncias que gerenciam o desenvolvimento da sociedade são peças importantes deste processo e a escola não é a única. Diante do cenário de crises constantes que vivemos na sociedade, a educação é o principal elemento de fomento para mitigar o desemprego, diminuir a pobreza e desenvolver a sociedade (UNESCO, 2015b). O desenvolvimento da sociedade perpassa, inicialmente, por elementos básicos vinculados aos direitos humanos, como moradia, alimentação, saúde e educação. A educação precisa ser concebida em contextos mais “relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais”, conforme o Marco de Ação: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida Para Todos (UNESCO, 2015b, p. 7). Pode-se concluir que não há indissociabilidade entre educação e desenvolvimento da sociedade. À medida que uma se desenvolve, como consequência a outra evolui em um movimento de leitura dos tempos ante as competências necessárias para responder a essas urgências da sociedade.

Em relação à questão 4, diante das respostas dos colaboradores sobre se as salas de aula, a infraestrutura e a acessibilidade atendem às demandas educacionais, 10 (37%) concordam plenamente, 13 (48,1%) concordam e 5 (18,5%) assinalaram como indiferente. Os critérios de discordo e discordo totalmente não tiveram marcações. Nessa questão, o critério concordo plenamente foi o mais baixo entre todas as questões do grupo pesquisado. No critério concordo, porém, 13 (48,1%) assinalaram, sendo este o critério com mais marcações na Figura 7. Na soma dos critérios obteve-se uma porcentagem elevada de 23 (85,1%), não sendo baixo, mas em comparação aos demais itens avaliados na soma dos dois quesitos acaba despertando a atenção.

Diante das respostas dos alunos na questão 4, se as salas de aula, a infraestrutura e a acessibilidade atendem às demandas educacionais, 50%

concordam plenamente, sendo esta a marcação maior entre os grupos pesquisados, 40% concordam e 10% discordam. Os demais critérios não obtiveram marcação. Nas respostas dos responsáveis educacionais sobre essa questão, 70% concordam, 10% indiferente e 20% discordam. Os demais critérios não obtiveram marcação.

Quanto aos espaços educacionais, eles também contribuem para o desenvolvimento do processo educativo. Referente à infraestrutura, conforme Lück (2009, p. 26), “elas objetivam garantir uma estrutura básica necessária para a implementação dos objetivos educacionais e da gestão escolar”. Sabe-se que quando o ambiente escolar é limpo, organizado e acessível, ele contribui para o desenvolvimento das aprendizagens, pois também educa. No que se refere ao Colégio estudando nesta pesquisa, ele possui 113 anos de existência. Logo, em sua arquitetura os espaços, de maneira geral, foram projetados para uma outra realidade educativa e outra concepção arquitetônica. Atualmente as exigências são diversas, tanto as legais quanto a legislação de acessibilidade, plano de prevenção e proteção contra incêndio (PPCI), para-raios, como também aquelas que estão atreladas a uma contrapartida em relação à mensalidade custeada pelas famílias.

Sabe-se da importância dos espaços escolares para o desenvolvimento das aprendizagens, mas, diante do contexto histórico da instituição, da localização em que está inserida, bem como das legislações do município que regem pelo plano diretor/arquitetônico da cidade, muitas vezes não é possível a realização do que é necessário ser feito. Neste contexto, é salutar que a escola, sobretudo as suas lideranças, saibam lidar com as famílias, alunos e funcionários e compreendam que o mais importante é o desenvolvimento de aprendizagens. É importante, no entanto, ter uma estrutura que atenda às necessidades, que seja facilitadora para todo o trabalho pedagógico, como ressaltam Dourado, Oliveira e Santos (2007). Este é um indicador de que, desde o início da instituição, João Batista de La Salle já pensava em um lugar físico, com mesas e cadeiras adequadas, onde os filhos dos artesãos pudessem aprender com qualidade. Não o bastante, menciona também a adequação do espaço para que o educador pudesse ministrar as aulas, conforme o Guia das Escolas Cristãs (LA SALLE, 2012b).

A partir dos dados da questão 5, se os laboratórios e a biblioteca fazem parte da rotina educacional, percebe-se que, diante das respostas dos colaboradores, 12 (44,4%) concordam plenamente, 11 (40,7%) concordam e, indiferente e discordo obtiveram 2 (7,4%) em cada critério. O elemento discordo totalmente não teve

marcações. Juntamente com a questão 9, esse critério obteve a menor avaliação entre os respondentes, quando 2 (7,4%) das respostas foram marcadas como discordo. Por outro lado, o critério concordo plenamente (44,4%) não obteve a menor marcação e o critério concordo (40,7%) apresentou uma equiparação nas respostas com diferença de uma marcação entre eles. Já nas respostas dos alunos, 30% concordam plenamente, 40% discordam e houve 10% de marcação nos critérios de concordância, indiferente e discorda totalmente. Por parte dos alunos, esta questão foi o único item com marcação em discordância totalmente, e aquela que obteve marcações em todos os critérios. Por parte dos responsáveis educacionais, 30% assinalaram nos critérios concordam plenamente, concordam e indiferente. Já o critério discordo teve 10% das marcações. Essa questão, por parte dos respondentes, foi a que teve mais equidade de marcações em critério diferentes.

Destaca-se que os laboratórios e a biblioteca são elementos essenciais para ajudar no trabalho desenvolvido pelos educadores. Relacionando esta questão com dados anteriores, percebe-se a predominância de colaboradores de até 4 anos na instituição, totalizando 16 (59,3%) dos respondentes. Com o advento da pandemia, muitos destes lugares ficaram fechados devido aos protocolos de distanciamento e segurança, e isso pode ter uma relação com o tempo de casa dos colaboradores e o uso dos laboratórios e biblioteca dentro da rotina educacional.

Nesta reflexão também são notórias as respostas dos alunos sobre o uso contínuo dos laboratórios e biblioteca. Sabe-se que os estudantes foram impactados com a pandemia e, diante das regras de isolamento e restrição, deixaram de frequentar estes espaços. Mesmo após o retorno ao ensino presencial opcional, mas com restrições, muitos desses espaços inicialmente deixaram de fazer parte da rotina escolar. Em razão desse fato, pode-se relacionar as respostas dos alunos. Por outro lado, é necessário e fundamental o papel das lideranças educacionais em fomentar o uso desses ambientes. Os espaços diversificados de aprendizagem, como é o caso dos laboratórios, biblioteca, sala *maker* e similares, precisam ser ambientes de rotina, onde os estudantes possam vivenciar, da teoria para a prática, as aprendizagens trabalhadas.

Sobre os diversos espaços e ambientes educacionais, como é o caso dos laboratórios e biblioteca apresentados na questão 5, em uma reflexão Libâneo (2018, p. 220) menciona que eles “buscam promover boas condições e meios para a aprendizagem dos alunos”. Esses fazem com que os alunos possam vivenciar, na

prática, as aprendizagens. Destaca-se, também, a importância da biblioteca escolar. Em tempos de forte inserção tecnológica em ambiente escolar, há tendência de esse espaço ser cada vez mais digital. É salutar pensar, no entanto, que a biblioteca deve possuir uma concepção de laboratório, onde as experiências vividas, a partir das leituras em livros, revistas, jornais, *tablets* e na internet, possam ser apresentadas e expressadas no ambiente educativo, espaço da construção de aprendizagens.

Na questão 6, se as tecnologias educacionais utilizadas auxiliam na qualidade educativa, diante das respostas dos colaboradores percebe-se que 19 (70,3%) concordam plenamente, 7 (25,9%) concordam e 1 (3,7%) assinalou como indiferente. As opções de discordo e discordo totalmente não tiveram marcações. Já por parte dos alunos, 5 (50%) concordam plenamente, 4 (40%) concordam e 1 (10%) discorda. Os demais critérios não tiveram marcações. Em relação às respostas dos responsáveis educacionais, 30% concordam plenamente, 50% concordam e 10% assinalaram ser indiferente e discordo nesta questão.

Fica evidente que, por parte dos colaboradores da instituição, o uso das tecnologias educacionais se faz patente nas ações da comunidade educativa, indicado, por conta da pandemia da Covid-19, pelas aulas remotas e assíncronas realizadas. Por parte dos alunos, também se evidencia que as tecnologias empregadas contribuem para a qualidade educativa.

Com o advento das tecnologias e o uso em massa de dispositivos móveis, vive-se uma revolução informacional segundo Libâneo (2018, p. 47), que destaca a “produção e difusão de bens culturais, especialmente a informação”. A escola, por ser um ambiente de construção e desenvolvimento do conhecimento, utiliza-se deste meio para contribuir neste processo. As tecnologias facilitam o acesso à informação, mas não ao conhecimento. A escola possibilita que, diante do processo de construção do saber, seja realizada a reflexão e análise crítica das informações, “de modo que ela não exerça o domínio sobre a consciência e a ação das pessoas”, conforme Libâneo (2018, p. 47). A qualidade educativa perpassa por esse processo do uso racional e intencional dos meios, como é o caso das tecnologias educacionais para o desenvolvimento integral. As tecnologias educacionais vão além da simples transmissão de aulas. Elas possibilitam que o educando possa ser protagonista do seu itinerário de desenvolvimento intelectual, “utilizando novas tecnologias e melhorando os processos de ensino e de aprendizagem” de acordo com Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 22).

Diante deste cenário, a gestão da instituição precisa ficar atenta perante as inovações do mercado educacional. O fato de haver tecnologias no ambiente educacional não garante o desenvolvimento de aprendizagens. Elas não podem ser vistas apenas como promotoras e diferenciais na campanha de matrículas das escolas. Elas são meios que podem proporcionar a evolução de novas aprendizagens. Consideram-se como facilitadoras para o ensino. O professor possui, a partir de então, papel fundamental no processo de mediação de aprendizagens. É importante não somente o domínio da tecnologia, mas também a concepção de práxis educativa para que se possa explorar ao máximo o que as tecnologias podem proporcionar. Por outro lado, a tecnologia não pode ser fator de exclusão social, quando somente os que são mais providos de recursos financeiros têm acesso a ela. A escola passa a ter um papel fundamental de inclusão e equiparação, respeitando as aprendizagens de cada estudante, em uma aprendizagem mediada por tecnologias.

Na questão 7, diante das respostas dos colaboradores da instituição sobre se os serviços pedagógicos, como a Coordenação Pedagógica, Orientação Escolar e Coordenação de Turno, contribuem para o desenvolvimento educacional, percebe-se, na Figura 11, que 15 (55,5%) concordam plenamente e 12 (44,5%) concordam. As demais opções não obtiveram respostas. Em relação às respostas dos alunos, 40% concordam plenamente, 20% concordam, 30% indiferente e 10% discordam. Por parte dos responsáveis educacionais, 70% concordam e 30% assinalaram como indiferente. Os demais critérios não obtiveram marcações nesta questão.

A Coordenação Pedagógica possui como atribuição principal gerenciar o processo pedagógico por inteiro, com o foco nas habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos. Já a Orientação Educacional tem forte atuação no atendimento preventivo e curativo relativo ao desenvolvimento psíquico e emocional. A coordenação de turno gerencia as atitudes relacionadas ao cumprimento e descumprimento de normas escolares. Os serviços mencionados possuem, conforme Fossatti e Sarmiento (2009, p. 62), "foco na gestão de processos e práticas, que abrangem desde as políticas educacionais das instituições [...] até a gestão de questões que emergem do cotidiano do trabalho e do coletivo docente que o realiza". Mesmo diante da especificidade de atuação de cada setor, é salutar o trabalho coletivo e colaborativo entre ambos.

Percebe-se um grande equilíbrio de respostas por parte dos colaboradores da instituição onde os serviços pedagógicos prestam um bom trabalho, contribuindo para

o desenvolvimento educacional. Os serviços pedagógicos, indagados na questão, são os responsáveis por organizar e dinamizar a prática educativa da escola e, diante desse resultado, nota-se uma boa avaliação sobre os mesmos diante das respostas dos colaboradores. Esses setores possuem forte atuação no viés de trabalho com alunos, educadores e famílias. É importante destacar que essa avaliação dos pares ou dos chefes é um elemento que se leva em consideração, mesmo a pergunta sendo sem identificação. Outros dados que merecem atenção ante a importância dos serviços é que 30% dos Responsáveis educacionais responderam como indiferente essa questão, e dos alunos 30% assinalaram como indiferente e 10% discordaram. Diante disso, a direção precisa ficar atenta quanto à concepção de alunos e Responsáveis educacionais perante estes serviços, que são de suma importância para o desenvolvimento escolar.

As pessoas são a essência do processo educativo e é com elas e por meio delas que os objetivos e metas educacionais são consolidados. Nessa perspectiva, conforme Lück (2009, p. 82), “as pessoas, com sua competência, comprometimento e capacidade de ação coletivamente organizada, constituem-se na alma da escola e a base da sua qualidade educacional”. Dentro da concepção lassalista todos os colaboradores são educadores, e na questão 7 busca-se avaliar a perspectiva das lideranças que estão direcionadas ao processo pedagógico, como é o caso da Coordenação Pedagógica, da Orientação Escolar e da Coordenação de Turno.

Em relação à questão 8, quando se indaga se a segurança faz parte do espaço educacional, na opinião dos colaboradores percebe-se que 12 (44,4%) concordam plenamente, 11 (40,7%) concordam e 2 (7,4%) assinalaram como indiferente. Quanto às respostas dos alunos diante desta questão, 30% concordam plenamente e 70% concordam. Os demais critérios de escolha não tiveram marcações. Já para os responsáveis educacionais, 20% concordam plenamente e 80% concordam. As demais opções de escolha não tiveram marcações.

A segurança é um elemento central das escolas, pois os pais, que são os fiadores das demandas escolares, acabam analisando esse critério como um dos mais importantes na hora de escolher o ambiente onde seus filhos irão estar por boa parte de sua vida. Uma escola segura perpassa muros, grades, catracas e câmeras de vigilância; ela nos leva a pensar em um ambiente que seja propício para a aprendizagem, em que os diversos espaços possam ser educativos e não proporcionadores de riscos, e que a escola seja um lugar promovedor da cultura de

paz. Além da segurança do espaço físico, destaca-se a acolhida como elemento gerador da segurança. A passagem da guarda das crianças e jovens somente acontece mediante uma relação de confiança. Considera-se o espaço educacional ambiente de interação entre pessoas, em que os pais acreditam na proposta da instituição e, com isso, sentem-se confiantes em a escola assumir a guarda de seus filhos por um período do dia ou o dia todo em alguns casos.

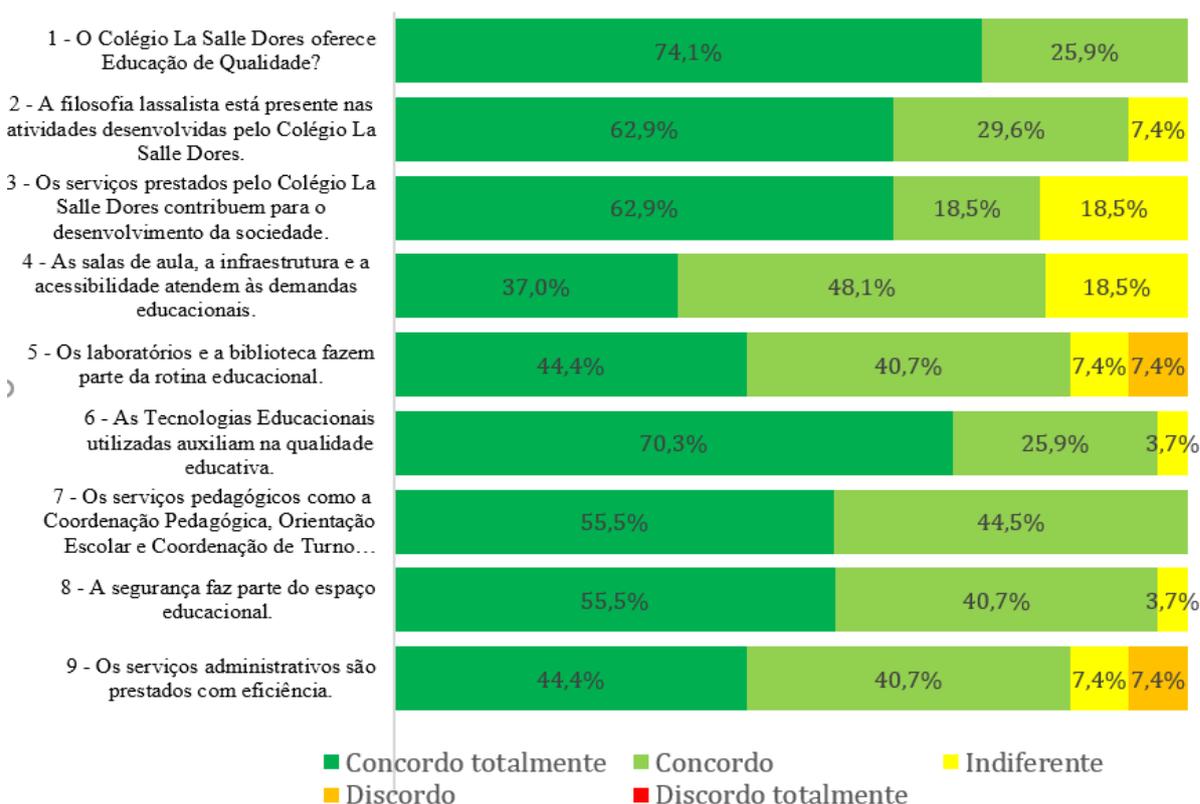
Percebe-se, na sociedade, que a intolerância está ganhando tonalidade cada vez maior e, com isso, a escola acaba sendo afetada mediante algumas atitudes, seja de alunos, educadores e também no posicionamento de algumas escolas. O espaço escolar precisa constituir vínculos e construir “ambientes de aprendizagem saudáveis, acolhedores e seguros, livres de violência” (UNESCO, 2015b, p. 9). Chama-se a atenção para as violências que afrontam diretamente a liberdade humana, sobretudo o respeito à diversidade, seja ela de cultura ou de gênero. Em tempos de pandemia, o respeito emocional, o acolhimento e a inclusão de todos no grupo são de suma importância. O ser humano é um ser de relações e essas são elementos constitutivos de desenvolvimento humano, ou seja: aprendemos no relacionamento com o outro, sobretudo o diferente. Dentre esses elementos destacam-se diversos indicadores de que a gestão da instituição de ensino precisa ficar atenta para que possam ser trabalhados não no sentido corretivo da situação, mas de forma preventiva. Quando se precisa de ação ou interferência mediante um acontecimento, é sinal que a escola, em uma parte, pode ter falhado, mas ressalta-se que a responsabilidade não é somente dela.

Diante do solicitado na questão 9, se os serviços administrativos são prestados com eficiência, nota-se que, para os colaboradores da instituição, 12 (44,4%) concordam plenamente, 11 (40,7%) concordam e, para indiferente e discordo, totalizou-se 2 (7,4%) em cada uma dessas opções. Para os alunos, 20% concordam plenamente, 40% concordam e 40% assinalaram como indiferente. Os demais critérios não tiveram marcações. Em relação às respostas dos responsáveis educativos, 20% assinalaram concordo plenamente, 70% concordam e 10% indiferente.

Para que as atividades de uma escola possam ir bem é necessária a sinergia de trabalho, independente do setor. O setor administrativo é um espaço de muitos ambientes que apoiam a prática educativa. Nesse lugar, conforme a realidade de cada escola, pode-se encontrar o financeiro, os recursos humanos, a cobrança, a

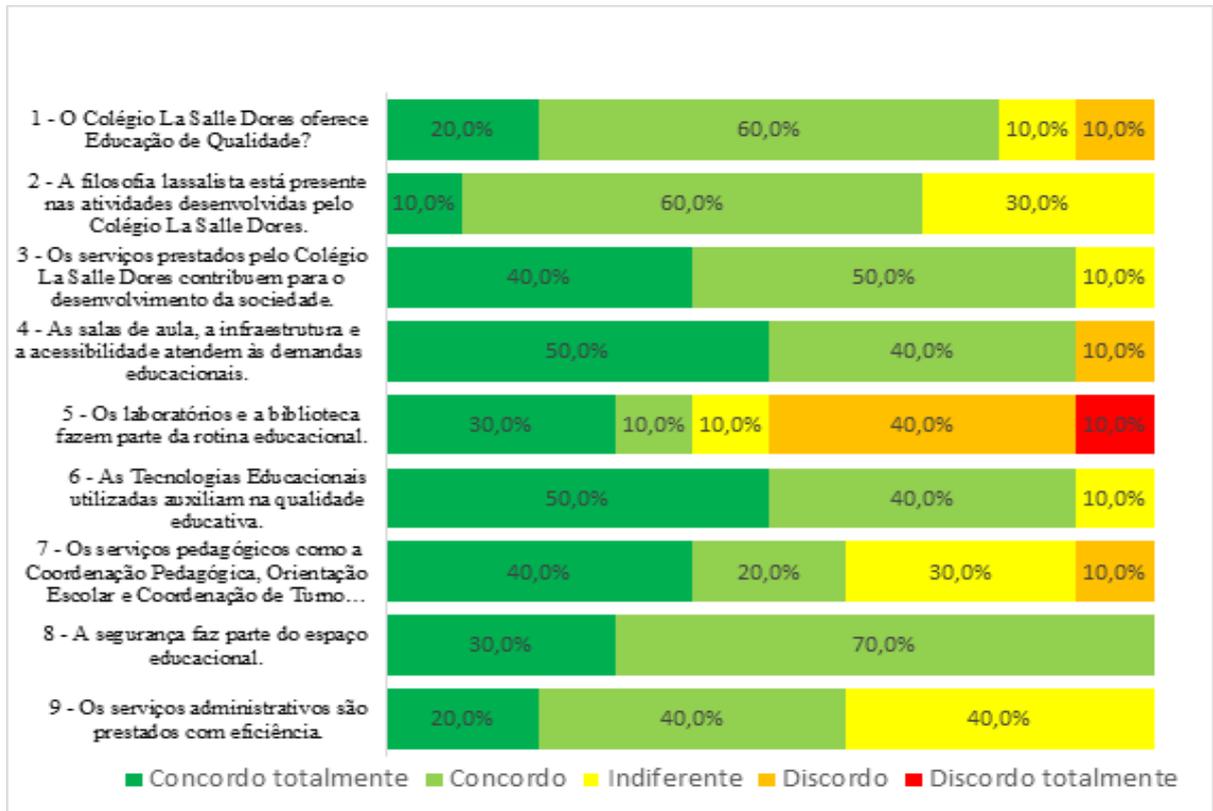
comunicação, o marketing, a tecnologia da informação, a central de matrículas, a manutenção, a limpeza, entre outros, que são necessários para o bom funcionamento do espaço educativo. Juntamente com a questão 5, essas foram as únicas questões que obtiveram marcações em discordo, sendo 2 (7,4%) em cada, por parte dos colaboradores. Por outro lado, somando as marcações em concordo e concordo plenamente, soma-se 85,1%. Dentro da concepção de gestão, para Libâneo (2018, p. 88) é o setor que busca “promover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula”. Para que a escola tenha êxito nas atividades todos os setores precisam estar alinhados nos processos da instituição.

Figura 11 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – colaboradores



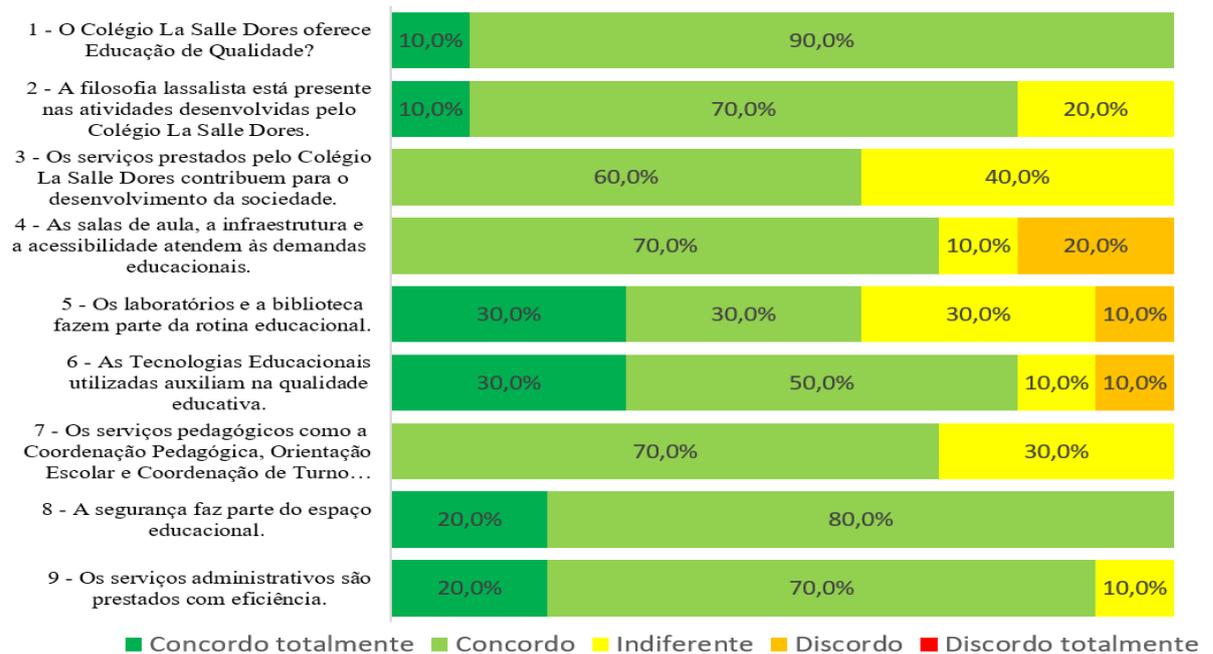
Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 12 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – educandos



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

Figura 13 – Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle – responsáveis educacionais



Fonte: Autoria própria a partir do banco de dados formado pelas respostas dos questionários (2021).

4.4 Questões relacionadas à reflexão de indicadores

A seguir são analisados os dados coletados a partir do objetivo específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21. A questão que deixamos em aberto é a seguinte: Questão 1 – Descreva sobre outros indicadores de qualidade que considera importantes para o Colégio La Salle Dores. Visando à apresentação de forma sistemática, será disposta por grupos respondentes. Como modelo de apresentação, agrupamos as respostas por temáticas: qualidade educativa, serviços pedagógicos/administrativos, infraestrutura e gestão. Embora algumas respostas possam ser enquadradas em outros critérios, ou possuam mais do que um elemento, optamos por organizar a apresentação da maneira supracitada. Ao todo obtivemos 30 respostas, computando 63,82% de participação. Considerando que era uma questão aberta, destacamos uma participação grande, sobretudo dos responsáveis educacionais, com 100% de envolvimento.

Diante das respostas dos educandos com o objetivo de propor melhorias nos indicadores, percebe-se que 5 (50%) dos respondentes realizaram algum tipo de proposta. Destas respostas, 3 (60%) estão ligadas à questão da qualidade educativa e 1 (20%) está direcionada a questões de infraestrutura e gestão. Perante as respostas dos responsáveis educacionais, com a finalidade de propor melhorias nos indicadores, nota-se que 10 (100%) dos participantes responderam à pergunta. Destaca-se esse dado de participação, pois era uma questão opcional e teve envolvimento de todos. Das respostas, 7 (70%) estão ligadas à questão da qualidade educativa e 1 (10%) está direcionada para os critérios de gestão, infraestrutura e serviços pedagógicos/administrativos. Diante das respostas dos colaboradores da instituição pesquisada, observa-se que 15 (55,56%) deles responderam realizar algum tipo de proposta. Destas respostas, 11 (73,34%) estão ligadas à questão de gestão e 2 (13,33%) relacionadas à qualidade educativa e aos serviços pedagógicos/administrativos. Para facilitar o entendimento de a qual grupo pertence a resposta, colocamos, no final da proposição de indicadores, as iniciais “A” para retratar que pertence aos alunos, “P” para o grupo de Responsáveis educacionais e “C” para as respostas dos colaboradores. Após as letras está o número para auxiliar na contagem e representatividade das respostas.

4.4.1 Respostas destinadas à gestão

Ante a estrutura de apresentação citada, seguem as respostas a partir do objetivo específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21. Ao todo, 14 (46,66%) estão ligadas à gestão, sendo 1 (3,33%) do grupo de alunos e responsáveis educacionais e 12 (40%) provêm do grupo de colaboradores.

Destaca-se a abertura de espaços para dialogar como também a acolhida dos projetos dos alunos. Como perspectiva de formação de pessoas protagonistas por meio das mais variadas formas, percebe-se que, como o Grêmio Estudantil e a Pastoral, a instituição possui grupos representativos de alunos. Diante deste aspecto da gestão e da participação, conforme Libâneo (2018, p. 117), a “participação significa a atuação [...] dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola”. Esse processo ajuda no desenvolvimento e no crescimento da comunidade educativa. O fato de possuir esses grupos já representa uma perspectiva da gestão democrática eficiente.

Continuando sobre a reflexão da gestão em relação aos responsáveis educacionais na questão aberta, obtivemos a resposta a seguir, a única em forma de crítica, mas, a partir dela, podemos elencar alguns elementos pertinentes para este estudo. Segue a resposta:

Falando especificamente deste período de pandemia, penso que a escola deveria, de alguma forma, melhorar a qualidade da internet, pois alguns dias a transmissão não está boa. Outro problema que vejo é que alguns professores não gravam suas aulas, e já que era esta a proposta inicial do EAD, vejo isso como um grande problema. Os alunos, principalmente do 6º ano que estão aprendendo a ter diferentes professores, a não ter a matéria “mastigada”, ainda não sabem copiar o que o professor fala, esperam para ter a matéria entregue pronta. Então, já que temos a possibilidade do EAD, fica difícil estudar sem a aula gravada. Também penso que deveriam dar uma bonificação para quem liga a câmera durante a aula, para que os professores tenham a certeza que estão prestando atenção, e para que os alunos aprendam de verdade. Sei que isso é nossa função, mas muitos pais trabalham fora, e não têm como controlar seus filhos (P. 11).

Diante dessa resposta podemos organizá-la em três elementos gerais: gestão da qualidade da internet, processos pedagógicos e responsabilidade dos pais. Em tempos de pandemia, quando as aulas migraram do formato tradicional, presencial, para o modelo *on-line*, primeiramente com o assíncrono, depois síncrono e híbrido, a internet passou a ser a base principal da prestação de serviço das escolas. A gestão da mesma teve um papel fundamental para que a aula pudesse chegar até os lares

dos alunos. Com base nos processos pedagógicos, destacamos o acompanhamento do setor pedagógico ante os procedimentos organizados para as aulas. O *feedback* por parte dos pais e alunos, no entanto, contribui para esse processo de gestão. Paro (2016) reflete sobre as condições que são estabelecidas para a participação, sobretudo dos pais. Não basta apenas criar formas e mecanismos para cumprir uma exigência ou para destacar que existe a participação. Isso precisa estar atrelado à melhoria dos processos educacionais.

Essa participação proporciona a autonomia e constitui-se “como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular”, consoante Libâneo (2018, p. 117). Mediante elementos que são postos para a escola, é preciso que a mesma faça um filtro e organize categoricamente os desdobramentos futuros deste processo. Esse processo, realizado de maneira coletiva, é fundamental para o planejamento da instituição, onde a base, como já mencionado, é a partir de indicadores da escola. Percebemos que, ante a resposta, o respondente da questão apresenta, em nossa análise, três indicadores que merecem atenção: cumprimento do procedimento de gravar as aulas, sensibilidade do modelo de aulas na realidade do sexto ano e o uso das câmeras abertas nas aulas. Neste ponto, destacamos a necessidade de acompanhamento de forma sistemática das atividades do setor pedagógico. Por fim, sobre a responsabilidade dos pais em acompanhar as aulas e seus filhos, aparenta-nos que, de certa forma, diante da realidade de trabalhar o dia inteiro fora, há uma transferência de responsabilidade do respondente para o colégio. Conforme Lück (2009), não se dissocia e nem projeta para uma parte os direitos e deveres. Os projetos e ações, sobretudo aqueles destinados a uma participação maior dos pais, devem estar vinculados em ações que interferem diretamente na qualidade educativa dos alunos.

Em relação aos colaboradores, segue as respostas enquadradas neste critério sobre gestão:

Escola em pastoral e as questões socioemocionais (C. 16).

Algumas situações que precisa sempre retomar, para termos resultados em excelência, para podermos trabalhar no Colégio La Salle Dores: o conhecimento; trabalhar com satisfação e dedicação, fazendo sempre o melhor; dando retorno em todas atividades; ser humilde (aceitar críticas e ensinamentos); e ter uma relação humana, para ajudar no ambiente ficar mais agradável (C.18).

A qualidade dos profissionais da educação. Acredito na qualidade e excelência do trabalho desempenhado pelos professores do Colégio La Salle Dores (C. 20).

Por influência das respostas anteriores dos colaboradores, apresentaremos alguns indicadores que possam contribuir com o objetivo específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21. Percebe-se, nas respostas, que os diversos indicadores estão atrelados à comunidade educativa e são apresentados em forma de avaliação e como proposição. Destacamos elementos que perpassam, desde a relação entre os colaboradores, como proposição de internacionalidade do Colégio. Nesta percepção, Libâneo (2018) ressalta a participação também como elemento do processo organizacional.

Destacamos elementos como a reciprocidade, o acolhimento e a relação fraterna entre os colaboradores, e esses são alguns elementos que compõem o clima institucional. Considera-se o ambiente de trabalho um indicador que se sobressai em avaliações e está diretamente ligado à qualidade dos serviços prestados. O ambiente deve proporcionar o bem-estar de todos e fomentar a prática da atividade laboral, como também o crescimento mútuo da equipe. Neste quesito, ressalta-se nas respostas os elementos do atendimento, a reflexão e a oração, indicadores que estão atrelados aos valores institucionais. Do ponto de vista da questão técnica profissional, sobressaem-se, entre as respostas, os elementos da qualidade educativa, o desempenho e a efetividade das ações realizadas na escola em vista da melhoria dos serviços efetuados. A escola, segundo Libâneo (2018, p. 117), “é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural”.

Atrelados a estes indicadores, salienta-se a citação do *feedback* como indicador de proporcionar a avaliação e o empoderamento dos colaboradores. Essa deve ser uma “estratégia de gestão” (LÜCK, 2009, p. 90). A avaliação não deve ser vista como julgamento do passado; ela é referência para desenvolver e empoderar a autonomia e o protagonismo dos colaboradores. Como prática de gestão, a avaliação institucional serve como insumo para o desenvolvimento de indicadores, e essa prática destaca-se como ação de uma gestão democrática. A sugestão apresentada nas respostas, diante desta temática, deixa evidente que a instituição possui um programa de avaliação em que os colaboradores podem se expressar e avaliar seu ambiente de trabalho; aparenta, no entanto, que não há um trabalho posterior, apresentado aos colaboradores e para a comunidade em geral, de ações efetivas oriundas da avaliação institucional.

4.4.2 Respostas ligadas à qualidade educativa

Quanto às questões selecionadas relativas à qualidade educativa, a seguir apresentamos as respostas a partir do objetivo específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21. Ao todo, 12 (40%) estão ligadas à qualidade educativa, sendo 3 (10%) do grupo de alunos, 7 (23,33%) dos Responsáveis educacionais e 2 (6,66%) provêm do grupo de colaboradores.

Em relação aos alunos, ilustramos nas seguintes respostas:

Os professores em maioria são ótimos, o espaço e ambiente são bons (A.2).

Os professores poderiam criar aulas mais criativas e interessantes para chamar a atenção do aluno (A.3).

Os valores que são ensinados nas entrelinhas do conhecimento me fazem ter orgulho de ser lassalista (A.4).

Nesta análise, referente à qualidade educativa, percebe-se que as respostas dos alunos estão atreladas à prática educativa. Há relação com a qualidade do professor, sobretudo no que é ensinado além de conteúdos. Percebe-se, também, que há menção quanto a elementos da didática para deter maiores atenção dos alunos. Nestas respostas observa-se indicadores que estão atrelados à qualidade pedagógica. Salienta-se que esses elementos vão além de conteúdo, trazendo, de forma clara, uma formação de valores. A mensuração destes elementos é de grande importância para a gestão, pois faz parte da essência do trabalho realizado pela escola. Paro (2016), refletindo sobre a natureza do trabalho pedagógico, fazendo uma analogia ao mundo capitalista, considera que o aluno é o receptor como também a matéria-prima do trabalho, pois a educação transcende o aluno. Nesta dinâmica de que a educação é para toda a vida, conforme a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 4), “a Comunidade Educativa é um lugar de educação à vida” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 4), não estritamente com foco na formação para uma etapa ou para uma avaliação externa, mas, sim, educando para a vida.

Em relação aos responsáveis educacionais, destaca-se as respostas a seguir quanto à qualidade educativa:

Além da qualidade no ensino, a prática e valorização do espírito lassalista é algo que os estudantes levam para a vida. As dinâmicas realizadas favorecem a reflexão e a empatia indispensáveis nos dias atuais (P. 6).

Níveis de aprendizagem: resultados do Enem... (P. 7).

Nota-se, nas respostas dos responsáveis educacionais, que perpassam pela qualidade educativa em relação aos conteúdos e formas de avaliação, interna e externamente. Paro (2016) reflete sobre a suposição da cobrança diferenciada da qualidade educativa de uma escola privada para a pública, e destaca que os padrões de qualidade precisam ser “compatíveis com os interesses dos usuários” (PARO, 2016, p. 110). Outro indicador presente é a formação integral que prioriza princípios e zela pelo ser humano, e, diante das respostas, percebe-se que ela se faz presente na escola. Destaca-se o indicador de avaliações externas como um elemento essencial da qualidade educativa.

Referente aos colaboradores, seguem as respostas alinhadas neste critério da qualidade educativa:

Formação Docente (C.17).

Acredito que um diferencial é o fato de os alunos serem conhecidos por todos. O chamar pelo nome, conhecer os familiares, a história de vida, faz com que o aluno se sinta pertencente ao Colégio e à rede. Hoje em dia esta parte afetiva, acolhedora é muito importante para os alunos e as famílias. A empatia, a compaixão faz com que haja fidelização e torna a escola "eterna" nas memórias da comunidade escolar (C.19).

Observa-se, nas respostas, que há diversos indicadores que podem contribuir para a gestão. Um dos elementos essenciais para a qualidade educativa é a formação docente. Essa formação não é só técnica, mas também é a formação diante do acompanhamento das aulas e atividades proporcionadas pelo colégio. Destaca-se, ainda, a criação de vínculos, quando os colaboradores conhecem os alunos e sua família e os mesmos reconhecem essa prática como um indicador que agrega na qualidade educativa. Destaca-se aquilo que a literatura traz como uma formação permanente, que vai além da formação técnica. Por ser uma instituição de ensino, a vocação é a educação, primeiramente dos alunos, mas há necessidade de formar os professores, colaboradores e pais. Nesta perspectiva, Libâneo (2018) reforça a necessidade da formação permanente, haja vista as grandes transformações da sociedade. Com o advento da pandemia, esta é uma necessidade latente que a escola

precisou superar para reorganizar suas metodologias e didáticas para atender às necessidades educacionais.

4.4.3 Respostas correlacionadas aos serviços pedagógicos/administrativos

Em relação às questões selecionadas relativas aos serviços pedagógicos/administrativos, apresentamos, a seguir, as respostas a partir do objetivo específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21. Ao todo, três (10%) estão ligadas aos serviços pedagógicos/administrativos, sendo uma (3,33%) do grupo de Responsáveis educacionais e uma (3,33%) provém do grupo de colaboradores.

Quanto aos responsáveis educacionais, exemplificamos na seguinte resposta:

Resposta rápida às questões educacionais (P. 15).

Na resposta supra percebe-se, como indicador da qualidade educativa, as respostas rápidas referentes aos setores. Observa-se, neste item, um dos elementos que compõem a qualidade dos serviços prestados e, por consequência, a qualidade educativa. É sinônimo, também, da escuta dos setores ante a necessidade das famílias. Libâneo (2018, p. 183) destaca que uma das funções da coordenação pedagógica é zelar pelo “estritamento das relações entre escola e família”. Nesta perspectiva do pronto-atendimento, a escola passa confiança aos pais, pois, primeiramente, eles são ouvidos e, posteriormente, há rápida resposta.

Referindo-se aos colaboradores, segue exemplo de resposta neste critério:

Escola em pastoral e as questões socioemocionais (C.23).

Diante da resposta anterior do grupo de colaboradores, percebe-se indicadores que estão atrelados a setores que compõem a estrutura organizacional da instituição: serviço de pastoral e serviço de orientação escolar. Vale destacar que não são esses setores individuais que promulgam ações deste cunho; são elementos que estão postos de forma transversal em todos os setores e serviços da escola. Compete a todos da escola levar adiante elementos que vão ajudar na qualidade dos serviços prestados. No que se refere aos indicadores citados, esses são elementos que constituem um modo de ser e fazer da instituição. O termo escola em pastoral,

conforme a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 18-19), é “o que as leva a irradiar um jeito próprio de se relacionar, de educar e de evangelizar, inspirado na pedagogia de Jesus Cristo e na herança pedagógica lassalista”. Nessa perspectiva, aliada aos ensinamentos de Jesus, a educação perpassa do pressuposto de compreender a pessoa humana por completa, superando as suas lacunas e dificuldades. A partir do momento em que se analisa, busca compreender e formar o ser humano por completo, novas necessidades surgem. Com isso, as demandas socioemocionais tornam-se evidentes no contexto escolar. Com o advento da pandemia aflorou mais ainda essa questão, e a escola passou a ter papel fundamental na formação socioemocional de alunos, colaboradores e pais.

4.4.4 Respostas referentes à infraestrutura

Quanto às questões selecionadas relativas à infraestrutura, apresentamos a seguir as respostas a partir do objetivo específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21. Ao todo, duas (6,66%) estão ligadas à infraestrutura, sendo uma (3,33%) do grupo de alunos e uma (3,33%) do grupo de Responsáveis educacionais.

Em relação aos alunos, registramos a seguinte resposta:

Limpeza do ambiente e poluição sonora (A.5).

Diante da resposta dos alunos, percebemos dois elementos que são essenciais e fundamentais para as atividades educacionais. O primeiro é em relação à qualidade do ambiente, sobretudo a limpeza. A limpeza do ambiente escolar é de suma importância para as atividades pedagógicas, pois, além de contribuir para os aprendizados, também é um elemento constituinte da saúde das pessoas. Em tempos de pandemia, as exigências de protocolos para limpeza são estritamente rígidas. Vale destacar que as pessoas que frequentam o ambiente escolar também são responsáveis pela limpeza, sobretudo evitando a propagação de resíduos. Quanto ao ambiente, a questão sonora também é um indicador diretamente ligado à qualidade educativa. A concentração é elemento essencial para que possa haver foco na aula e não distração com sons advindos de outros ambientes.

Em relação aos responsáveis educacionais trazemos resposta a seguir:

Espaço físico – ginásio com as metragens exigidas para práticas esportivas (P. 14).

Como já mencionado, os espaços físicos também educam. É salutar que todo ambiente educativo, no que se refere à infraestrutura, seja pensado para ser um espaço educativo. O projeto estrutural deve vir depois do projeto pedagógico, pois ele é apoio para as práticas educacionais. Percebe-se, diante desta resposta, que a infraestrutura, a partir de ambiente para a prática esportiva, propicia uma melhor qualidade educativa. Destaca-se que a infraestrutura pode ser um bom indicador de qualidade educativa. Conforme Lück (2009), a infraestrutura é elemento básico necessário para que o projeto pedagógico possa acontecer, pois é com elas e nelas que as experiências e vivências educacionais são proporcionadas visando a favorecer uma educação integral.

Diante do exposto na análise e discussão crítica dos dados, apresentamos o capítulo destinado para as considerações finais desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque principal desta pesquisa foi a perspectiva de gestão de uma escola privada da Rede La Salle denominada Colégio La Salle Dores. Com o advento de novos *players* no mercado educacional, sobretudo da educação básica, o surgimento e impacto da pandemia e a busca por uma evolução constante enquanto instituição de ensino, aflora a necessidade de aprimorar a gestão. Para isso, há diversas formas e ferramentas que podem possibilitar a melhoria dos serviços prestados. Diante do objetivo de analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com fins de propor melhorias nos indicadores, nos propomos a buscar no referencial teórico e no questionário elementos para subsidiar a gestão da instituição.

Como base teórica para a gestão, refletimos a partir de Libâneo (2018), Lück (2009, 2015) e Paro (2012, 2016), que nos dão elementos e subsídios de organização, tanto de forma sistemática quanto crítica, sobre a organização de uma instituição de ensino. Diante do estudado e evidenciado na pesquisa, destaca-se o a gestão democrática estruturada para uma instituição privada e filantrópica. Considerando especificamente a instituição pesquisada, destaca-se a estrutura e os procedimentos colaborativos, que vão desde as decisões mais estratégicas da Rede até a direção da escola. Como base estruturante para a gestão, o planejamento passa a ter papel primordial para as tomadas de decisão. Como insumo principal do planejamento, os indicadores possibilitam que a gestão possa ser mais eficiente em sua organização para as tomadas de decisão.

Retomando o que nos indaga a aprofundar estudos nessa temática, o fato gerador é nossa percepção diante daquilo que vemos, muitas vezes, no nosso cotidiano em relação à gestão de uma escola. O novo tempo em que vivemos requer novas posturas das escolas, sobretudo das que são confessionais, pois trazem a formação do ser integral como pressuposto de educação. Essa concepção, como teoria, destaca-se fortemente, no entanto, enquanto gestão, faz-se necessária a estruturação de processos para mensurar a qualidade dos serviços mencionados, visando a melhorar a sua prática atendendo às demandas atuais. É feito um esforço para tangibilizar o intangível.

Diante destes pressupostos surge a questão de quais os pressupostos da gestão escolar que atendem as demandas do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola

esperada para o século 21? Ou seja, compreender, mensurar e sistematizar estrategicamente os processos de gestão visando à melhoria dos serviços prestados.

Por isso, aprofundamos o estudo em tela no Colégio La Salle Dores a fim de compreender, a partir da visão de colaboradores, alunos e responsáveis educacionais, as práticas da instituição de ensino. Em relação às informações gerais sobre o grupo de colaboradores que participou da pesquisa, é um grupo com uma caminhada de tempo de atuação, com quatro com formação acadêmica de Doutorado, no entanto são novos no Colégio La Salle Dores. Direciona-se para uma renovação sobretudo das lideranças educacionais, usando como critério a experiência para contratação. Colaboradores novos, em uma escola, podem agregar muito, no entanto recomenda-se certa prudência, pois pode se perder a credibilidade dos pais e alunos, uma vez que há troca de pessoas que devem ser referência aos processos educacionais. Referente ao grupo de alunos, chama a atenção o quantitativo majoritário do sexo masculino que participou da pesquisa, sendo eles representantes de grupos representativos da Pastoral, Grêmios Estudantil e concluintes do Ensino Médio. Quanto aos responsáveis educacionais que responderam à pesquisa, destaca-se a presença majoritária de mulheres que acompanham a vida escolar dos filhos.

Aprofundando a análise diante do objetivo específico relacionado aos pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil, percebe-se que os três grupos pesquisados sentem que o Colégio La Salle Dores faz parte da Rede La Salle. O sentimento de pertencimento é oriundo das mais diversas atividades realizadas. Alguns responsáveis educacionais, no entanto, não participam das atividades proporcionadas pela Rede La Salle. Salienta-se a necessidade de compreender melhor este indicador; se a não participação é por não conhecimento ou o que é proposto não satisfaz às suas expectativas. Nessa perspectiva, surge a necessidade, enquanto visão estratégica, de compreender as necessidades como também sistematizar projetos que visem à fidelização de pais nas atividades propostas.

Há divergência entre a visão de Responsáveis educacionais e colaboradores e os alunos em relação a se os ensinamentos proporcionados pelo Colégio são levados ao longo da vida. Responsáveis Educacionais e colaboradores informam como positiva essa questão, no entanto, para os alunos, há marcação em indiferente e discordo. O Projeto Pedagógico, como elemento central da prática educativa, diante da visão de um grupo significativo de alunos, não atende às necessidades

educacionais a que se propõe. Este é um indicador com grau de relevância alto, pois o projeto pedagógico é a sistematização da filosofia e do *modus operandi* da instituição. Ressalta-se a necessidade de rever o planejamento bem como a prática de gestão democrática de escutar as partes envolvidas no processo educativo. São relevantes os comentários que se referem a se os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio contribuem para uma cultura de paz. Diante do objetivo específico de expor os pressupostos de gestão da Educação Básica da Rede La Salle e da pesquisa apresentada, nota-se que ele foi atendido diante dos seguintes elementos: sentimento de pertença, participação nas atividades, proposta educativa contemporânea e formação para toda a vida. Esta análise agrega elementos que podem ser essenciais para a gestão, no entanto destaca-se a necessidade de aprofundamento de alguns indicadores para qualificar os procedimentos.

Quanto ao objetivo específico de relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle, foi um trabalho de grande valia pois, primeiramente, sistematizamos alguns indicadores que consideramos importantes para o bom andamento de uma escola confessional filantrópica. Esse trabalho se deu por não haver, enquanto Rede, um modelo estruturado referente ao acompanhamento estratégico e sistemático de indicadores da qualidade educativa, no entanto há iniciativas que demonstram tendência de uma gestão mais técnica de acompanhamento de dados.

Como forma de organização para interpretação dos dados, podemos sistematizar essas questões relacionadas a três grupos: indicadores referentes à qualidade educativa; indicadores destinados à infraestrutura e ao ambiente escolar e indicadores pertinentes aos serviços/setores. Em relação aos indicadores relacionados aos setores e serviços, percebe-se que, diante dos serviços administrativos, os alunos possuem certa indiferença. Isso pode se dar mediante as ações desse setor estarem mais destinadas aos responsáveis educacionais e professores. Para os colaboradores, também há marcações em indiferente e discordo. Diante da perspectiva da entrega efetiva de serviços, este é um indicador que merece atenção, pois eles servem de apoio para as mais diversas atividades em uma comunidade educativa. Já relacionado aos serviços pedagógicos, que são aqueles que dão a base para toda a parte pedagógica da escola, destaca-se a marcação de indiferente para responsáveis educacionais e alunos. Estes setores/serviços são os protagonistas de uma escola e possuem trabalho direto com alunos, pais e

professores. Destacamos a necessidade de aprofundar uma avaliação mais direta e profunda desses setores para que se possa compreender o que levou a esse indicador e, com isso, melhorar nos processos e procedimentos institucionais. Diante dos indicadores relacionados à infraestrutura e ao ambiente, destacamos como positivo a segurança do espaço escolar. Em referência aos espaços educacionais há necessidade de atenção, conciliando com as necessidades e ressaltando o que pode ser feito em uma instituição centenária. No que se refere aos indicadores ligados à qualidade educativa, destacamos a marcação positiva que o Colégio La Salle Dores oferece: uma educação de qualidade. Como elementos que compõem essa ação, surge a necessidade, diante das respostas, de um uso mais contínuo de laboratórios e biblioteca, como também explicar e relacionar nos diversos momentos, de maneira clara, a filosofia lassalista.

Diante do objeto específico de refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21, percebe-se a participação dos respondentes nessa questão que era aberta. Dentro deste critério, todos os responsáveis educacionais responderam à questão, o que torna evidente a participação dos mesmos para contribuir com a instituição. Podemos compreender, ainda, que a preocupação dos responsáveis educacionais e dos alunos, está direcionada à qualidade educativa. Para os professores e demais colaboradores, o enfoque parte para a área da gestão. É evidente essa perspectiva, pois os pais e alunos estão atrelados aos serviços educacionais que contrataram e realmente buscam contrapartida do investimento realizado. Já pelos colaboradores, por estarem imbuídos em diversas frentes, há uma visão mais ampla da realidade educacional. Ante as propostas de indicadores, destacamos a relevância para a qualidade pedagógica, uma vez que, mesmo aqueles propostos em âmbito de gestão, estão atrelados a uma prática educacional. Sobressai-se, ainda, a maturidade das respostas das pessoas que responderam. Essa participação retrata um elemento da gestão democrática, quando os mais diversos grupos contribuem para a gestão com elementos significativos, pois os objetivos são os mesmos.

Consideramos fundamental para este trabalho a necessidade da profissionalização da gestão baseada em indicadores. Este procedimento somente poderá ser construído a partir de árduo empenho de planejamento e organização da comunidade educativa. Além destes elementos, concilia-se o modelo democrático de construção de gestão, quando colaboradores, alunos e pais possuem papel

fundamental para corrigir as rotas e também para olhar para o futuro. Do ponto científico e prático da gestão, conclui-se que a gestão não é como uma receita culinária que, seguindo os passos, o resultado acontece. Em trabalho com pessoas, sobretudo em tempos de pandemia, torna-se evidente a escuta e o acolhimento como promotores de indicadores para a gestão.

As limitações deste estudo em tela perpassam a ausência de estudos científicos ante a gestão de instituições confessionais que são filantrópicas e a amplitude do tema de indicadores relacionados à gestão escolar. Outra limitação é o pesquisador fazer parte da instituição estudada, o que, para alguns respondentes, pode gerar certa distorção nas respostas diante do cargo ocupado por ele. A pesquisa aplicada refere-se a um conjunto limitado de indicadores e, desse modo, a elaboração de novos indicadores de desempenho mostra que o desenvolvimento em um planejamento completo carece de muitos elementos. Em relação aos indicadores, destaca-se a necessidade de elencar os principais elementos avaliativos e o seu grau de interferência na comunidade educativa, levando em consideração a necessidade peculiar de cada instituição de ensino.

Os caminhos futuros para novas pesquisas perpassam pelo aprofundamento da gestão para escolas confessionais filantrópicas e pela sistematização de indicadores e seu grau de relevância dentro da instituição. Destacamos, também, como perspectiva de novos estudos, a investigação da concepção de qualidade educativa para gestores escolares, professores e demais colaboradores, alunos e pais. Outro assunto que nos motiva e que fica em aberto é aprofundar a importância de uma instituição filantrópica educacional, mensurando os frutos produzidos para as pessoas e para a sociedade.

Concluimos nossa reflexão discorrendo sobre a importância da gestão escolar enquanto elemento promovedor da qualidade educativa. O planejamento passa a ter papel fundamental e se alimenta de indicadores para as tomadas de decisão. A qualidade educativa, no entanto, não é o fim e sim o início da formação de boas pessoas que farão um mundo mais justo, humano e fraterno.

REFERÊNCIAS

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

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147-176.

BOTANA, A. Raíces de nuestra identidad. **Cuadernos Lassalianos**, Valladolid, Espanha: Centro Vocacional, n. 7, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Constituição Federal, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 7.0044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; Dicei, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARVALHO, V. de J. M. **Os valores constitucionais fundamentais**: esboço de uma análise axiológico-normativa. Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2006.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

COLÉGIO LA SALLE DORES. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre, RS, 2019.

CRC/RS. Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul. **Terceiro setor**: guia de orientação para o profissional da contabilidade. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: CRC/RS, 2018. Disponível em: http://www.crcrs.org.br/arquivos/livros/livro_3setor.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

DARÉ, P. K. **A definição das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras a partir do discurso neoliberal**. 2019. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

DOS SANTOS BARBOSA, Aline; ROMANI-DIAS, Marcello; ROSA, Rodrigo Assunção. Tensões organizacionais como impulsionadoras de capacidades dinâmicas em organizações híbridas. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 1, p. 62-75, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental Textos para Discussão. Brasília, DF: MEC – Ministério da Educação; INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

FOSSATTI, P.; SARMENTO, D. Ação supervisora e a gestão do bem-estar na docência. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão e gestão na escola**: conceitos e práticas de mediação. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2009. p. 61-69.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

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

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENGEMÜLE, E. **Educação lassaliana: Que educação?** Canoas: Unilasalle; Salles, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Documentos do 45º capítulo geral. Esta obra de Deus também é nossa obra. **Circular 469**, Conselho Geral. Roma, 2014.

KERBES, Aureo. **Indicadores de boas práticas em escolas privadas no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unilasalle, Canoas, 2018.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LA SALLE, J. B. Cartas. *In: LA SALLE, J. B. Obras completas de São João Batista de La Salle*. Canoas: Unilasalle, 2012a. p. 61-234. V. I.

LA SALLE, J. B. Guia das escolas cristãs. *In: LA SALLE, J. B. Obras completas de São João Batista de La Salle*. Canoas: Unilasalle, 2012b. p. 234-318. V. II.

LA SALLE, J. B. Regras do decoro e da urbanidade cristãos. *In: LA SALLE, J. B. Obras completas de São João Batista de La Salle*. Canoas, RS: Unilasalle, 2012c, p 319-482. V. III.

LAURAIRE, L. La Guía de las Escuelas: enfoque contextual. **Cahiers lasalliens**, Roma, n. 61, 2006.

LEUBET, A. E. **A gestão da qualidade da educação lassalista no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle – Unilasalle –, Canoas, 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão na prática: teoria e prática**. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA FILHO, J. M. de. **Estudo sobre o modelo de gestão educacional utilizado na Mata-centro/PE no período de 2012/2016**. 2017. Dissertação (Mestrado de Gestão nas Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: http://www.fundacoes.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série cadernos de gestão, V. I).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. 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.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução à administração**. *In*: Introdução à administração. São Paulo: Atlas, 2017.

MELLO FILHO, J. C. **Constituição Federal anotada**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios da educação**: pilares para uma educação de qualidade. 2016. Dissertação (Doutorado em Educação) – Unilasalle, Canoas, 2016.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári da estratégia**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2009.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 28. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Líber Livro, 2006.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 2004.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PAULY, E. L.; CASAGRANDE, C. A.; CORBELLINI, M. A. Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230079.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na Educação Básica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo, 2014.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. Distrito La Salle Brasil-Chile. **Projeto Provincial**, 2015.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Segundo Capítulo Provincial**. Porto Alegre, 2018.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Organização Provincial**. Porto Alegre, 2020.

RODRIGUES, Evely Solaine de S. **Política de formação continuada para diretores escolares**: a relação entre as necessidades formativas e a oferta no Estado de Mato Grosso do Sul. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

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

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, P. A. dos; KIENEN, N.; CASTIÑEIRA, M. I. **Metodologia da pesquisa social**: da proposição de um problema à redação e apresentação do relatório. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

SOUZA, Gabriela Menezes de. **A gestão educacional de uma instituição de ensino pública da esfera federal**: o caso do Colégio Militar de Brasília. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2017.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. Organização Das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura; CONSED, Ação Educativa. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: Dakar; Consed, 2001.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Incheon**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (Preâmbulo). Unesco, 2015a.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Marco de ação**: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Unesco, 2015b.

UNESCO. Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de monitoramento global de EPT educação para todos 2000-2015: progressos e desafios.** Unesco, 2015c.

UNICEF; PNDUD; INEP; Seb/MEC (coord.). Indicadores de qualidade em educação. **Ação Educativa.** 3. ed. ampl. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

ZAPATA, Emiliano. **Sobre o abismo entre escolas públicas e particulares.** 2018. Disponível em: <https://www.emilianozapata.com.br/abismo-escolas-publicas-particulares/>. Acesso em: 12 ago. 2020.

WOOD JR., Thomaz. Organizações híbridas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 2, p. 241-247, 2010.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de autorização do estudo

À Direção

Prezado(a) Senhor(a)

Canoas, 20 de março de 2021.

Na qualidade de mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle – de Canoas, RS, junto com meu orientador, doutor Paulo Fossatti, e cumprimentando-o(a) cordialmente, solicito a Vossa Senhoria autorização para realizar uma pesquisa cujo título é: **Gestão de Escola Confessional Lassalista**: um estudo de caso.

O tema desta pesquisa é a gestão escolar no viés de análise dos pressupostos de gestão Lassalista. O objetivo do estudo é analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com fins de propor melhorias nos indicadores.

Assim, os participantes do estudo são os integrantes da equipe de gestão, professores, alunos e família. As lideranças são definidas como: diretor, supervisão pedagógica e administrativa, coordenações pedagógicas e administrativas e orientação educacional. Os alunos serão de grupos representativos, como Grêmio Estudantil, Pastoral e de “alunos perseverantes” da Terceira Série do Ensino Médio, como também as famílias serão um grupo de “alunos perseverantes” da mesma série citada supra. Todos os envolvidos responderão a um questionário *on-line*.

A pesquisa é orientada pelo professor doutor Paulo Fossatti, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Canoas/RS), *e-mail*: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br, e tem como pesquisador responsável o mestrando Heriton de Souza Vilanova. Todas as menções feitas à Comunidade Educativa sob sua direção, decorrentes da pesquisa, estarão pautadas e respeitarão os princípios éticos da pesquisa em educação, proporcionando a participação voluntária, anônima,

sem benefício direto ao participante, prezando pela confiabilidade das informações. 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,

Heriton de Souza Vilanova
Mestrando em Educação
Universidade La Salle – Canoas, RS

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido para questionário de acordo com a Res. 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

UNIVERSIDADE LA SALLE
CANOAS/RS – BRASIL

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título Gestão de Escola Confessional Lassalista: um estudo de caso, sob responsabilidade do pesquisador Heriton de Souza Vilanova. A pesquisa tem por objetivo analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com fins de propor melhorias nos indicadores. A investigação justifica-se pela necessidade de confrontar aspectos teóricos da gestão escolar, incorporados em uma instituição de ensino filantrópica, com as práticas estabelecidas, a fim de contribuir em indicadores para melhoria educacional.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de resposta ao questionário que segue, realizado de maneira anônima (sem identificação). É importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarreta em nenhum benefício direto aos participantes, porém contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo, e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, por meio do contato com o pesquisador responsável Heriton de Souza Vilanova, telefone: (92) 98437-1861, e-mail: heriton.vilanova@lasalle.org.br. Ao clicar em "Próximo", você estará concordando em responder às perguntas deste questionário.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Senhores Pais, ou responsáveis

TÍTULO DA PESQUISA: Gestão de Escola Confessional Lassalista: um estudo de caso.

Eu,....., abaixo-assinado, responsável legal por, dou meu consentimento livre e esclarecido autorizando a sua participação como voluntário/a do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade do pesquisador Heriton de Souza Vilanova, aluno do curso de Mestrado em Educação da Universidade La Salle por meio do Minter em Educação da Faculdade La Salle Manaus, pesquisa essa no formato *on-line*, que faz parte de sua dissertação Sua participação, respondendo o questionário no Google Forms, consiste em auxiliar em dados com o objetivo de analisar os pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, instituição de ensino da educação básica, com fins de propor melhorias nos indicadores

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 – Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa sobre a análise dos pressupostos de gestão do Colégio La Salle Dores, com o objetivo de propor melhorias nos indicadores. A investigação justifica-se pela necessidade de confrontar aspectos teóricos da gestão escolar, incorporados em uma instituição de ensino filantrópica, com as práticas estabelecidas, a fim de contribuir em indicadores para a melhoria educacional. As informações serão coletadas mediante formulário *on-line*. Ressaltamos que a pesquisa está dividida em uma única fase a ser realizada de forma *on-line* com diversos alunos de grupos representativos da instituição de ensino pesquisada.
- 2 – A participação nesta pesquisa não traz nenhum perigo à vida do(a) adolescente sob sua responsabilidade, ou seja, não traz risco direto ou indireto.
- 3 – Não haverá nenhum tipo de recompensa financeira.
- 4 – Os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por intermédio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do

APÊNDICE D – Questionário

Dados Gerais

1. Sexo:
 - Masculino
 - Feminino
 - Prefiro não responder

2. Qual a sua faixa etária?
 - Zero a 19 anos
 - 20 a 30 anos
 - 31 a 40 anos
 - 41 a 50 anos
 - 51 a 60 anos
 - 61 anos ou mais

3. Qual o seu grau de escolaridade mais elevado?
 - Ensino Fundamental
 - Ensino Médio
 - Ensino Superior
 - Pós-Graduação
 - Mestrado
 - Doutorado
 - Pós-Doutorado

4. Somente para docentes: Você exerce a docência. (Assinale mais que uma alternativa se necessário)
 - Na Educação Infantil
 - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental
 - Nos anos finais do Ensino Fundamental
 - No Ensino Médio

5. Somente para gestores: Você exerce a Gestão. (Assinale mais que uma alternativa se necessário)
- Na Educação Infantil
 - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental
 - Nos anos finais do Ensino Fundamental
 - No Ensino Médio
 - No setor Administrativo
6. Somente para gestores e professores: Informe a faixa de tempo de trabalho no Colégio La Salle Dores:
- Zero a 4 anos
 - 5 a 9 anos
 - 10 a 15 anos
 - 15 a 20 anos
 - 21 anos ou mais
7. Somente para gestores e professores: Informe sua carga horária de trabalho semanal na comunidade educativa
- até 4h
 - 5h – 8h
 - 9h – 12h
 - 13h – 16h
 - 17h -20h
 - 21h – 24h
 - 25h- 28h
 - 29h – 32h
 - 33h - 36h
 - 37h – 40h
 - 41h ou mais

8. Somente para docentes: Indique a áreas do conhecimento que leciona:

() Unidocência (todas as áreas do conhecimento)

() Linguagens

() Matemática

() Ciências da Natureza

() Ciências Humanas

Para as próximas questões favor assinalar, na Escala Likert, de 1 a 5, conforme a seguinte representação:

1 – Discordo Totalmente

2 – Discordo

3 – Indiferente

4 – Concordo

5 – Concordo Plenamente

Questões relativas ao objetivo específico

a) Apresentar os pressupostos de gestão escolar da educação básica da Rede La Salle Brasil.

Questão 1 – Você sente que o Colégio La Salle Dores faz parte da Rede La Salle?

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 2 – Você participa de atividades proporcionadas pela Rede La Salle?

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 3 – Os ensinamentos proporcionados pelo Colégio La Salle Dores são levados ao longo da vida.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 4 – O Projeto Pedagógico do Colégio La Salle Dores atende às necessidades educacionais a que se propõe.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 5 – Os diversos programas desenvolvidos pelo Colégio La Salle Dores contribuem para uma cultura de paz na escola.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questões Relativas ao Objetivo Específico

b) Relacionar indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores com referência aos da Rede La Salle.

Questão 1 – O Colégio La Salle Dores oferece Educação de Qualidade?

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 2 – A filosofia lassalista está presente nas atividades desenvolvidas pelo Colégio La Salle Dores.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 3 – Os serviços prestados pelo Colégio La Salle Dores contribuem para o desenvolvimento da sociedade.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 4 – As salas de aula, a infraestrutura e a acessibilidade atendem às demandas educacionais.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 5 – Os laboratórios e a biblioteca fazem parte da rotina educacional.

1 Discordo Totalmente ()

2 Discordo ()

3 Indiferente ()

4 Concordo ()

5 Concordo Plenamente ()

Questão 6 – As Tecnologias Educacionais utilizadas auxiliam na qualidade educativa.

Questão 7 – Os serviços pedagógicos, como a Coordenação Pedagógica, Orientação Escolar e Coordenação de Turno, contribuem para o desenvolvimento educacional.

- 1 Discordo Totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Indiferente ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo Plenamente ()

Questão 8 – A segurança faz parte do espaço educacional.

- 1 Discordo Totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Indiferente ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo Plenamente ()

Questão 9 – Os serviços administrativos são prestados com eficiência.

- 1 Discordo Totalmente ()
- 2 Discordo ()
- 3 Indiferente ()
- 4 Concordo ()
- 5 Concordo Plenamente ()

Questões relativas ao Objetivo Específico

c) Refletir sobre indicadores de gestão escolar do Colégio La Salle Dores tendo em vista a escola esperada para o século 21.

Questão 1 – Descreva sobre outros indicadores de qualidade que considera importantes para o Colégio La Salle Dores:

.....
.....
.....