

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO DOS GESTORES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS  
ESCOLAS CATÓLICAS DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE.**

**SÉRGIO EDUARDO MARIUCCI**

**Porto Alegre  
2014**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

M343f Mariucci, Sérgio Eduardo.

A formação dos gestores e a qualidade da educação nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre / Sérgio Eduardo Mariucci. – 2014.

246 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, PUCRS, 2014.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Luz Sisson de Castro.

1. Educação católica – Gestão escolar – Porto Alegre. 2. Escola católica – Formação de gestores. 3. Gestão escolar católica – Formação e qualidade. 4. Arquidiocese de Porto Alegre – Escolas de ensino básico – Formação de gestores. I. Castro, Marta Luz Sisson de.

CDU 371.11(816.5)Porto Alegre

Bibliotecária Responsável: Denise Pazetto CRB 10/1216

**SÉRGIO EDUARDO MARIUCCI**

**A FORMAÇÃO DOS GESTORES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS  
ESCOLAS CATÓLICAS DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

**Porto Alegre  
2014**

**A FORMAÇÃO DO GESTORES E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS  
ESCOLAS CATÓLICAS DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE.**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Afonso Murad

---

Prof. Dra. Berenice Corsetti

---

Prof. Dr. Marcos Sandrini

---

Prof. Dr. Marcos Vilella Pereira

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dra. Marta Luz Sisson de Castro

Dedico esta pesquisa à memória do querido professor e grande teólogo, Padre João Batista Libanio, falecido neste último 30 de janeiro, em plena juventude, aos 81 anos.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar e sempre, a Deus, fonte inesgotável de amor e que em sua infinita bondade me deu uma família abençoada onde pude crescer em condições para ingressar na Companhia de Jesus onde me realizei na missão e na convivência com os amigos no Senhor.

Agradeço à Professora Marta que inspirou e acompanhou com habilidade as etapas desta pesquisa. Agradeço também aos professores com quem tive aulas durante o mestrado e doutorado no PPG Edu da PUCRS. Também agradeço à biblioteca da UNISINOS por me disponibilizar seu imenso e atualizado acervo sobre Educação.

Agradeço aos provinciais, ao atual, Padre Vicente, e os anteriores, principalmente o Padre Geraldo, pelo constante apoio, e tantas oportunidades oferecidas entre as quais o mestrado em Boston e o seminário em Butão.

Agradeço a comunidade a que pertenço pela fundamental convivência fraterna, os jesuítas com quem convivo e convivi. Agradeço ao Irmão Celso e aos Padres Guido e João Claudio que como diretores do Colégio tudo fizeram para o bom êxito do meu doutorado.

Agradeço por trabalhar no Colégio Anchieta, onde pude, na convivência com os funcionários, professores, alunos e famílias, encontrar inspiração e apoio para esta pesquisa, além do privilégio da amizade com pessoas tão queridas.

Agradeço à Faculdade IDC, a família Colpo e aos tantos "filhos" do Padre Morsch, SJ pela oportunidade de aprender a ser professor e diretor espiritual.

Agradeço à comunidade da Igreja da Ressurreição pelas orações, a amizade e o apoio.

Minha sincera gratidão a todos os gestores e gestoras dos colégios visitados que, com muita solicitude, participaram da pesquisa.

Agradeço à secretaria da ANEC, em Porto Alegre, e ao Prof. Vitor, do GT Educação da Arquidiocese, pelos dados e documentos gentilmente fornecidos.

Agradeço ao Padre Marcos Sandrini e à Professora Berenice pelas conversas, a troca de informações, o apoio e preciosa amizade.

À comunidade SJ da UNISINOS, que fraternalmente me recebeu para a finalização da tese.

Finalmente, mais uma vez, agradeço à minha mãe, pelas orações, aos meus irmãos pelo incentivo, aos sobrinhos pelo carinho e ao meu irmão e amigo Padre Clóvis, que em tudo se faz presente e torna o meu caminho mais suave e divertido.

## **Todo cambia**

*Cambia lo superficial  
cambia también lo profundo  
cambia el modo de pensar  
cambia todo en este mundo  
cambia el clima con los años  
cambia el pastor su rebaño  
y así como todo cambia que yo cambie no es extraño  
cambia el mas fino brillante de mano en mano su brillo  
cambia el nido el pajarillo  
cambia el sentir un amante  
cambia el rumbo el caminante aunque esto le cause daño  
y así como todo cambia que yo cambie no extraño  
cambia el sol en su carrera cuando la noche subsiste  
cambia la planta y se viste de verde en la primavera  
cambia el pelaje la fiera  
cambia el cabello el anciano  
y así como todo cambia que yo cambie no es extraño  
pero no cambia mi amor por mas lejos que me encuentre  
ni el recuerdo ni el dolor de mi pueblo y de mi gente  
lo que cambió ayer tendrá que cambiar mañana  
así como cambio yo en esta tierra lejana  
cambia todo cambia  
cambia todo cambia  
cambia todo cambia  
cambia todo cambia  
pero no cambia mi amor...*

**Julio Numhauser (1982)**

## RESUMO

Neste estudo busca-se relacionar o processo de formação do gestor da escola católica com a qualidade da educação. As escolas católicas, na Arquidiocese de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, por meio de seus gestores serviram de campo de investigação. Quanto ao processo de formação dos gestores foi considerada a trajetória profissional e acadêmica construída pelo gestor antes e durante o período em que desempenha a função diretiva na escola. Neste estudo, o processo de formação do gestor da escola católica, em sua relação com a qualidade da educação, abre possibilidades para a articulação entre três eixos temáticos: a gestão escolar, no viés da formação de seus gestores; a qualidade da educação; e a identidade da escola católica. Utilizou-se a metodologia qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram as entrevistas presenciais e via questionário *on-line*. A análise dos dados foi realizada a partir dos dados obtidos nas entrevistas e em continuidade com a pesquisa bibliográfica. Nesta pesquisa teve-se por objetivo identificar os aspectos importantes sobre a formação de gestores de escola e, em específico, de gestores da escola católica e aprofundar a análise sobre a possível relação entre a gestão e a qualidade da educação de modo a ressaltar os valores inerentes à identidade e missão da escola católica no Brasil. Assim, nos resultados, constatou-se que a identidade confessional e a tradição da escola é o fator integrador entre o modelo de gestão, o perfil do gestor e a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Escola católica, gestão escolar, qualidade da educação.

## **ABSTRACT**

This research seeks to relate the education process of catholic school principals to the quality of education. The Catholic Schools of Porto Alegre Archdiocese by their principals was the research field to this study. Concerning the principals profile was considered, in this study, the principals professional and academical development at the time before and during the period in which it plays a role in a respective school. The relationship between the principal education process with the quality of education opens the possibility for the articulation of three themes: school management, with focus on managers education; quality of education; and the identity of the Catholic school. This study follows the qualitative methodology, the instruments for data collection used were personal interviews and through an online survey, data analysis was performed from data obtained in interviews and in continuity with the literature search. This research aims to identify the important aspects about the training of school managers and, specifically, the managers of the Catholic school and further analysis on the possible relationship between the management and the quality of education in order to emphasize the values inherent to the identity and Catholic mission school in Brazil. Thus, on the results, it was found that the confessional identity and tradition of the school is the integrating factor between the management model, the manager profile and quality of education.

**Key words:** Catholic school, school management, quality of education.

## RESUMEN

Este estudio trata de relacionar el proceso de formación del director de la escuela católica con una educación de calidad. Las escuelas católicas de la Arquidiócesis de Porto Alegre, estado de *Rio Grande do Sul* a través de sus directores sirvieron como campo de investigación. En cuanto al proceso de formación de gestores se consideró la vida profesional y académica del director antes y durante el período de su actividad en la escuela. En este estudio, el proceso de formación del director de la escuela católica en su relación con la calidad de la educación, abre la posibilidad para la articulación de tres temas: la gestión de la escuela, en el sesgo de la formación de sus liderazgos; la calidad de la educación; y la identidad de la escuela católica. Se utilizó una metodología cualitativa y los instrumentos de la recolección de datos, fueron las entrevistas presenciales y una encuesta vía en línea. El análisis de los datos se realizó a partir de los datos obtenidos en las entrevistas y en consecuencia con la investigación bibliográfica. Esta investigación tiene como objetivo identificar los aspectos importantes sobre la formación de los directores de escuela y, en concreto, los directivos de la escuela católica y profundizar su posterior análisis sobre la posible relación entre la gestión y la calidad de la educación con el fin de hacer hincapié en los valores inherentes a la identidad y misión de la escuela católica en Brasil. Del mismo modo, en los resultados, se constató que la identidad confesional y la tradición de la escuela es el factor integrador entre el modelo de gestión, el perfil del gestor y la calidad de la educación

**Palabras clave:** escuela católica, la gestión escolar, la calidad de la educación.

## LISTA DE SIGLAS

AEC - Associação de Educação Católica no Brasil  
ABESC – Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas  
ANAMEC - Associação das Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil  
ANEC - Associação Nacional de Educação Católica  
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação  
CDG - Centro de Desenvolvimento da Gestão  
CEB - Comunidades Eclesiais de Base  
CELAM - Conferência Episcopal Latino-Americana ,  
CEPAL - Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe  
CERIS - Centro de Estudos Religiosos e Investigações Sociais  
CF - Constituição Federal LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
CLAR - Conferência Latino-Americana dos Religiosos  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CRB - Conferência dos Religiosos do Brasil  
DA - Documento de Aparecida  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FAPA- Faculdade de Porto Alegre  
FENEM – Federação Nacional dos Estabelecimentos Privados  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
OCDE - Organização para o Crescimento e Desenvolvimento Econômico  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PIB – Produto Interno Bruto  
PISA - Programa Internacional de Avaliação do Aluno  
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
RBAE – Revista Brasileira de Administração e Educação  
SAEB - Sistema de Avaliação em Educação Básica  
SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Proteção da Infância  
UNILASSALE - Universidade Lassalle  
UNIRITTER - Centro Universitário Ritter dos Reis  
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA SOCIAL .....	21
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	24
3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL.....	31
3.1 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL .....	31
3.1.2 A Reforma de Pombal e a Expulsão dos Jesuítas .....	37
3.1.3 A Educação Católica no Tempo do Império .....	38
3.1.4 A Educação Católica no Início da República.....	42
3.1.5 A Educação Católica no Período Militar .....	48
3.1.6 A Educação Católica no Pós-Vaticano II .....	50
3.2 A ESCOLA CATÓLICA NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL.....	60
3.2.1 O Contexto das Atuais Reformas Educacionais no Brasil.....	60
3.2.2 A Educação Católica e as Políticas Educacionais.....	66
3.2.3 A Escola Católica e o Mercado Educacional.....	72
3.3 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A ATUAL PRESENÇA DAS ESCOLAS CATÓLICAS NO BRASIL.....	75
3.3.1 Dados sobre as Escolas Católicas na Arquidiocese de Porto Alegre .....	81
4 ELABORAÇÃO CONCEITUAL.....	89
4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	89
4.1.1 A Qualidade da Educação no Discurso das Políticas Educacionais .....	91
4.1.2 Deformações Neoliberais sobre a Educação .....	95
4.1.3 A Qualidade da Educação a Partir dos Organismos Internacionais .....	99
4.1.4 A Qualidade da Educação para além da "Sociedade do Conhecimento" .....	106
4.1.5 A Qualidade para além dos Resultados Acadêmicos .....	110
4.1.6 A Qualidade da Educação para além da Dicotomia Quantitativo/ Qualitativo .....	114
4.1.7 A Qualidade da Educação em Paulo Freire .....	118
4.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR .....	120
4.2.1 Gestão Escolar e Qualidade da educação.....	120
4.2.2 A Escola é uma Empresa?.....	123
4.2.3 O Diretor/Gestor e a Qualidade da Escola .....	128
4.3 A QUALIDADE DA ESCOLA CATÓLICA.....	136
4.3.1 A Gestão da Escola Católica .....	137
4.3.2 Alguns Elementos sobre a Identidade da Escola Católica .....	141

4.3.3 A Identidade do “Leigo” na Escola Católica .....	143
4.3.4 A Identidade da Escola Católica na Atualidade .....	147
4.3.5 A Escola Católica e a Economia Capitalista .....	152
<b>5 O PERFIL DO GESTOR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, NAS ESCOLAS CATÓLICAS DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE .....</b>	<b>158</b>
5.1 NATUREZA DO ESTUDO E TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA .....	158
5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS .....	162
5.2.1 O Gestor e o Modelo de Gestão .....	164
5.2.2 Perfil Acadêmico e Profissional do Gestor .....	173
5.2.3 Afinidade do Gestor com a Identidade Confessional .....	178
5.2.4 Formação Continuada dos Gestores .....	181
5.2.5 O Gestor e a Qualidade da Educação .....	186
5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	193
5.3.1 Perfil para um Novo Modelo de Gestão .....	194
5.3.2 O Gestor de Escola é, em Primeiro Lugar, um Professor .....	197
5.3.3 Formação do Gestor de Escola Católica .....	201
5.3.4 Dimensões da Qualidade na Escola Católica .....	204
5.3.5 Identidade Católica – Diferencial da Qualidade da Educação da Escola Católica .....	214
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>222</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>236</b>

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 - Comparativo em número de escolas católicas entre 1996 e 2004	77
Figura 2 - Escolas em Porto Alegre, RS .....	81
Quadro 1 - Comparativo por regiões em número de escolas católicas .....	77
Quadro 2 – Comparativo em número de matrículas por segmento nas regiões do Brasil.....	78
Quadro 3 - Comparativo de matrículas nas escolas católicas entre 1996 a 2004 .....	78
Quadro 4 - Relação das Escolas Católicas na Arquidiocese de Porto Alegre .....	84
Quadro 5 - Colégios Católicos, na Arquidiocese de Porto Alegre, com data de fundação entre 1950 e 2000.....	85
Quadro 6 - Colégios Católicos, na Arquidiocese de Porto Alegre, com fundação desde o ano 2000. ....	86
Quadro 7- Comparação das características do Discurso de Resultados Acadêmicos e do Discurso do Desenvolvimento Humano.....	112
Quadro 8 - Escolas que participaram da pesquisa.....	161
Quadro 9 - Perfil do Entrevistado e do Colégio .....	173
Quadro 10 - Quadro-síntese das respostas do questionário <i>on-line</i> .....	180
Quadro 11 - Quadro-síntese – formação importante para assumir uma escola .....	185
Quadro 12 - Quadro-síntese - responsabilidade na qualidade da educação	191
Tabela 1: Comparativo sobre matrículas entre 2007 e 2011 no Brasil .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

No campo temático de pesquisas sobre políticas e gestão escolar busca-se, com este estudo, responder a algumas perguntas em torno da relação entre o processo de formação do diretor da escola católica com a identidade confessional e a qualidade do ensino.

A relação entre a formação do gestor e a qualidade da educação foi abordada por Castro (2009) quando investigava a relação do perfil do diretor da escola pública do Rio Grande do Sul com a qualidade da educação. Seu universo de pesquisa teve como sujeito investigado, a escola pública e sua perspectiva era a de avaliar a consolidação e a eficácia da gestão democrática. Castro problematiza se a escola democrática, por si só, garantiu a melhora na qualidade da educação, e lança a questão sobre se não haveria outros elementos a serem agregados à escolha, democrática, do diretor para se obter um ensino de melhor qualidade.

Especificamente sobre a gestão das escolas católicas a Revista de Educação da AEC, segundo levantamento realizado por Castro e Werle (2009), foi no ano da pesquisa a quinta revista em nível nacional, com maior número de artigos sobre o tema da administração e educação. Os temas mais abordados giravam em torno do modelo de gestão e qualidade denominado Qualidade Total, e sobre a relação entre a dimensão acadêmico-pedagógica e a administrativo-financeira. Recentemente, o Irmão Marista Afonso Murad (1998) publicou um livro, "Gestão e Espiritualidade", no qual faz importantes considerações sobre os atuais modelos de gestão e o fenômeno da profissionalização na gestão das escolas católicas. Esta última obra foi, em vários aspectos, inspiradora para esta pesquisa.

A nomenclatura utilizada, nesta pesquisa, quando se faz referência aos que trabalham na direção das escolas católicas é a de "gestor" ou "gestora". Optou-se por esse termo pela abrangência de seu significado e pelo fato de os entrevistados terem sido não somente o diretor ou diretora, mas também os vice-diretores acadêmico e administrativo. Assim, o termo gestor/a abrange a todos os que trabalham na direção da escola. No modelo de gestão corporativa, em que a administração fica centralizada na mantenedora, o diretor ou diretora das escolas

restringe-se à administração escolar, na forma como Vitor Paro (2011, p. 41) sugere. Entretanto, considerando-se as mudanças no cenário da gestão educacional, esse diretor precisa estar capacitado em termos de exercício de liderança (SERGIOVANNI, 2006; HARGREAVES, 2007), e atualizado em relação às dimensões relativas à gestão de uma organização complexa (COLOMBO, 2004). A utilização do termo gestor pretende incluir neste conceito a dimensão de liderança tanto em relação às equipes de trabalho dentro da escola como em relação aos princípios e valores a serem promovidos pelos gestores, com vistas à realização dos objetivos e finalidades da escola.

Pretende-se, neste estudo, continuar a perspectiva de investigação sobre gestão e qualidade, fazendo, em relação às pesquisas já realizadas, um deslocamento da pergunta para o universo das escolas privadas de confissão católica. Ao se fazer esse deslocamento é necessário considerar aspectos específicos da gestão de escola privada e confessional. De fato, o diretor da escola privada não é escolhido de forma democrática, porque essa escolha segue critérios e definição de perfil. Esses critérios e a definição do perfil em relação à escolha do diretor vêm mudando nas últimas décadas, devido às mudanças no cenário educacional privado no Brasil, entre as quais o aumento da concorrência, a consolidação de um mercado da educação e novas regras para a Lei da Filantropia. Isso fez com que as escolas confessionais católicas repensassem seu modelo de gestão. Há um grande movimento no sentido de "profissionalizar" a gestão das escolas e, nesse processo de profissionalização, as figuras do diretor e dos gestores da escola sofrem significativas mudanças.

Considerando-se os impactos produzidos pelo contexto político e econômico, o cenário religioso, com o Concílio Vaticano II, também gerou consequências importantes para o modelo da Escola Católica e sobre o perfil de seus gestores. Em relação aos leigos, houve, a partir do Concílio, um protagonismo crescente em sua presença e atuação nos vários espaços de atuação da Igreja Católica e nas escolas. Desse modo, a mudança no perfil dos diretores e diretoras de escolas católicas não se deve somente à diminuição quantitativa dos membros de congregações religiosas, fenômeno crescente na Igreja Católica desde a década de sessenta, mas a vários fatores, incluindo a mudança de posicionamento da Igreja em relação ao leigo.

A essa mudança de cunho sociorreligiosa somam-se as mudanças na política de gestão a fim de enfrentar os desafios advindos das reformas ocorridas na política educacional brasileira e, principalmente, do espírito de concorrência presente no mercado da educação. Com tudo isso, a forma de se escolher e de se preparar os gestores das escolas católicas vem se adaptando e tentando, ao mesmo tempo, preservar os princípios identitários da instituição dentro de um modelo de gestão que garanta a sustentabilidade econômica e a qualidade da educação.

A sustentabilidade econômica e a rentabilidade vêm sendo uma das principais preocupações das escolas privadas no Brasil, ao lado da excelência acadêmica. A qualidade da educação, pode-se deduzir, é meta comum e universal para qualquer gestor de uma instituição educacional. Ainda que as escolas públicas tenham demandas de gestão de recursos financeiros, o que toma tempo e energia dos gestores, elas são subsidiadas, por força de lei, pelo Estado. Já, as instituições de ensino privado precisam prover o seu próprio sustento.

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, as escolas privadas foram diferenciadas entre aquelas *com fins lucrativos* e as *sem fins lucrativos*. As escolas católicas, em sua grande maioria, classificam-se entre as *sem fins lucrativos*. Entretanto, as exigências do Governo Federal em relação à filantropia e à competitividade do que vem se consolidando como mercado da educação obrigam as escolas católicas, filantrópicas, a aprimorarem seus sistemas de organização e gestão. Esse processo as torna, grosso modo, parecidas ou similares a uma empresa qualquer. A expressão "grosso modo", aqui, refere-se a um tema polêmico que pouco vem sendo discutido nos fóruns de reflexão a que pertencem as escolas católicas, ou seja, *as escolas católicas podem ser consideradas como uma empresa qualquer? Seu sistema de gestão deve seguir as orientações do mercado como se fossem uma entre as tantas empresas que visam ao lucro ou à sustentabilidade financeira?*

Para além da constituição de um mercado educacional as escolas católicas, nesse contexto, têm encontrado em modelos de gestão empresarial uma forma de aprimorar seu modelo de gestão, superando modelos personalistas e amadores. Os dados em relação a esse tema foram amparados pela reflexão de Vitor Paro (1996, 2009), Afonso Murad (2008), Costa (1996) e Hargreaves (2000, 2007).

As escolas católicas, quase sempre no Brasil, viveram de mensalidades, mas a competitividade é algo que se intensificou depois da aprovação da LDB/96, nos artigos 70 a 77 e nas emendas posteriores que abriram o setor educativo para investidores de capital aberto e internacional (LIBÂNEO, 2003); HADDAD, 2004; OLIVEIRA, 2007; PERONI, 2009), o que fez aumentar significativamente a competitividade no setor, criando ou consolidando um mercado da educação a tal ponto que ela quase passou a ser considerada um dos itens de consumo pela Organização Mundial do Comércio (HADDAD, 2004). As escolas católicas, em sua maioria, filantrópicas e acostumadas a ter uma clientela garantida, tiveram que se reinventar em termos de gestão para se manterem economicamente sustentáveis frente ao novo cenário de competitividade (CURY, 1992; 1998; STEINBERG e MARCATTI, 2010).

Outra causa motivadora para que as escolas católicas revisassem sua política de gestão foi a regulamentação da Lei da Filantropia (BERKENBROCK, 2010; TREVISAN e TREVISAN, 2010). A concessão fiscal às empresas filantrópicas passou a ser mais rigidamente fiscalizada pela Receita Federal, e novas regras foram surgindo para regulamentar a concessão do título de empresa filantrópica. Esse contexto revelou muito amadorismo no modo com que as escolas estavam organizadas e forçou uma reorganização e uma busca por profissionalizar a gestão e os gestores.

Em minha pesquisa de mestrado (2011) procurei mostrar as mudanças na gestão da escola católica como consequência do mercado da educação. Já, a pretensão, no presente estudo, foi a de investigar o processo de formação do gestor da escola católica, ainda no contexto em que se percebe acentuada visão mercadológica sobre os processos de gestão escolar. Investigar, ainda, se realmente há uma relação direta entre a formação do gestor com a qualidade da escola, e se isso está sendo feito em coerência com a identidade confessional da instituição.

O tema da gestão escolar vem surgindo como inevitável e é abordado em diferentes perspectivas. Predomina, no que poder-se-ia denominar de visão de mercado, uma abordagem à gestão escolar no sentido de considerá-la um fim em si mesma, uma ferramenta que passa a ser utilizada para além do seu significado dentro da instituição. Busca-se, sob essa perspectiva, a solução para transformar

em líderes inovadores e empreendedores aqueles professores que até então só entendiam de como fazer acontecer os processos cotidianos da escola.

Nas últimas décadas, vem crescendo a busca, por parte das escolas e de profissionais da educação, por cursos de extensão, especialização, mestrados profissionais e as modalidades de MBA (*Master Business Administration*) na área da gestão escolar. O Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio Grande do Sul, o SINEPE-RS, desde 1995 tem um departamento denominado Centro de Desenvolvimento da Gestão (CDG), criado exclusivamente para assessorar as instituições privadas de ensino no aprimoramento institucional e na qualificação de seus gestores. O SINEPE promove, regularmente, congressos e seminários voltados para a qualificação da gestão, e recentemente lançou mais uma modalidade de curso, em nível de especialização em gestão escolar. Dessa vez, o curso será realizado pela Universidade do Rio dos Sinos (UNISINOS) e terá a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) como apoiadores. A entidade representativa das instituições católicas de ensino, a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) que, desde 2008, substituiu a Associação das Escolas Católicas (AEC) e a ABESC (Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas), tem realizado congressos nacionais e regionais para discutir e aprofundar o tema da gestão escolar sob o viés da inovação e do empreendedorismo.

O tema gestão escolar também vem sendo estudado pelos pesquisadores de educação, nas universidades, e publicado nos encontros anuais da ANPED, ANPAE e em revistas científicas de educação. Predominam, entre os pesquisadores de educação, autores que se debruçam sobre gestão democrática, eficácia de políticas de financiamento, impactos do novo gerencialismo sobre o cotidiano da escola e influência de organismos internacionais sobre a gestão das escolas.

Portanto, o tema da gestão da escola católica insere-se em um campo de muitas discussões e impasses. Caso a escola católica não fosse historicamente comprometida com valores humanistas não haveria o que discutir, pois, sendo uma entre outras empresas privadas de educação só lhe restaria seguir as leis do mercado capitalista. Mas a trajetória da educação católica sempre associou os conceitos *qualidade da educação* e *excelência acadêmica* à concepção de educação integral, formação para a vida (CABANAS, 2009), em contraposição à educação

tecnicista e voltada às metas do mercado. A trajetória recente da educação católica no Brasil traz a marca da Educação Libertadora e do engajamento com a emancipação política e conquistas democráticas, como bem retratam os vários números da Revista de Educação da AEC sobre temas relacionados à Educação Libertadora.

A relação entre o processo de formação do gestor da escola católica com a qualidade da educação abre possibilidade para a articulação entre três eixos temáticos: a **gestão escolar**, no viés da formação de seus gestores; a **qualidade da educação**; e a **identidade da escola católica**. Sob o eixo temático da gestão escolar e a formação dos gestores, este estudo parte da definição político-conceitual feita por Paro (1996), sobre o termo gestão escolar, distinguindo entre a administração de uma empresa qualquer da que é realizada em uma escola; no caso, uma escola confessional. A definição do modelo de gestão escolar ajuda a compreender o perfil de gestor do qual essa escola precisa. Sob esse eixo temático também se faz necessário compreender as influências das concepções de educação e de gestão que surgem no contexto das reformas na política educacional em nível mundial e promovidas, sobretudo, pelo Banco Mundial e OCDE.

O eixo temático que aborda o tema da qualidade da educação ou da denominada "boa escola" busca conceituar o que se entende por "qualidade da educação". Trata-se de considerar a polissemia conceitual em torno do termo. A qualidade da educação, atualmente, vem sendo incluída como um dos itens de produção no mercado da educação. Costuma-se medir a qualidade por meio de avaliações padronizadas e com isso estabelecer um quadro comparativo entre os resultados obtidos pelas escolas. Esta forma de conceber e trabalhar a qualidade reduz as escolas em instituições de treinamento para concursos. Neste estudo, o conceito de qualidade da educação foi construído a partir de diferentes referenciais bibliográficos e buscou-se privilegiar os que mais convergem para a identidade das escolas católicas. Com isso não se pretende atenuar a responsabilidade das escolas em relação ao resultado acadêmico, mas evita-se reforçar a ideia de que a qualidade da educação está univocamente relacionada ao desempenho dos alunos nos exames.

O terceiro eixo temático relacionado ao problema deste estudo diz respeito à identidade das escolas católicas e à relação disso com o processo de formação dos gestores. Consideram-se, aqui, as mudanças ocorridas em nível interno nas

congregações religiosas e que produziram impacto no perfil dos gestores escolares. Diminuiu o número de religiosos e, sobretudo, de religiosos que querem trabalhar nas escolas das respectivas congregações. Essa reflexão parte das mudanças ocorridas no âmbito da Igreja Católica, após o Vaticano II.

## 1.1 JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA SOCIAL

A escolha do objeto desta pesquisa tem sua motivação em minha participação e envolvimento com a escola católica e em específico com a missão da Companhia de Jesus no campo educacional. Tenho acompanhado os congressos e seminários da Associação de Educação Católica (AEC) hoje denominada ANEC (Associação Nacional de Educação Católica) e testemunhado as tensões e mudanças no cenário educacional brasileiro em especial no que diz respeito ao ensino confessional.

Parte de meu cotidiano profissional a inquietude em relação à identidade da escola católica e a relevância da influência do mercado e das novas demandas sobre a educação. Há quase 20 anos tenho trabalhado e acompanhado os desafios da escola católica no Brasil. Estive em Curitiba, Belo Horizonte, Uruguai, e nestes quase dez anos em Porto Alegre, sempre envolvido com a pastoral e a formação pedagógica de escolas da Companhia de Jesus. Fiz o mestrado em Currículo e Educação no Boston College – EUA, onde investiguei a formação do professor no contexto da sociedade do conhecimento. No Brasil, fiz outro mestrado, na PUCRS, com a investigação sobre a escola católica e o mercado da educação. A atual investigação confirma um deslocamento ideológico em minha análise. Dos estudos que fiz nos Estados Unidos percebia-se um encantamento com o perfil profissional que se deveria buscar na educação considerando-se a inovação e empreendedorismo que se percebia necessário para um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Essa perspectiva, desde que me inseri no meio acadêmico brasileiro, ganhou novas nuances e passei a perceber o estreitamento utilitarista que incide sobre a educação quando se estabelece uma estreita relação com as necessidades do mercado. Em meu mestrado procurei identificar a influência do mercado sobre as escolas privadas ao mesmo tempo em que reconheci a

necessidade de que houvesse, de fato, uma mudança no modelo de gestão visando aprimorar os processos de organização escolar.

Dentro da linha de investigação que observa a relação entre gestão e qualidade da educação que vem sendo desenvolvida pela Pós-Graduação em Educação dessa Universidade, considero relevante observar e analisar o processo de formação do gestor da escola católica a fim de identificar os fatores que mais contribuem para a formação de um gestor educacional, qual perfil vem sendo elaborado para as escolas católicas e se esse perfil tem relação com a qualidade da educação. Também pode-se perceber a relevância do tema pelo número de trabalhos científicos e pesquisas voltados a essa temática. Algumas publicações, com o estado do conhecimento em torno das palavras-chave "gestão escolar", "gestão e educação" e "administração escolar", produzidas por Martins e Silva (Revista RBPAE/2010) Castro e Werle (Revista Ensaio/2004), Souza (Revista RBPAE/2010), Souza (Revista RBPAE/ 2006) e Sander (Revista RBPAE/2007) mostram a complexidade, polissemia e relevância da pesquisa nesse campo da educação. Apesar de essa pesquisa privilegiar as escolas privadas de confissão católica, segue-se um tema de pesquisa bastante explorado por pesquisadores — a relação entre gestão e educação. Esse tema vem sendo recorrente em pesquisas de mestrado e doutorado, artigos científicos, publicações e trabalhos, entre os quais os apresentados no Grupo de Trabalho sobre Estado e Política Educacional das Reuniões da ANPED e nos encontros da ANPAE. Com o tema desta pesquisa pretende-se colaborar para esse debate e ampliar o espectro de análise, em geral, exclusivo ao universo da educação de administração pública.

Para a realização do que se pretende neste estudo parte-se das seguintes **hipóteses:**

1ª hipótese: as transformações no cenário social, político, econômico e religioso, e as últimas reformas na política educacional no Brasil fizeram com que as escolas católicas buscassem um novo perfil de gestor para um novo modelo de gestão.

2ª hipótese: a formação em Pedagogia, ou áreas das Ciências Humanas, e a experiência como docente parecem ser fatores preponderantes na seleção e no bom desempenho do gestor de escola católica.

3ª hipótese: a formação oferecida pelas Ciências da Administração são úteis aos gestores de escola católica, desde que de forma complementar à formação pedagógica e à filosofia da instituição.

4ª hipótese: a qualidade da gestão de uma escola depende de muitos fatores trabalhados em conjunto e de nenhum de forma exclusiva e individual. E o vínculo entre o gestor com a filosofia, a história e a prática pedagógica da escola e da respectiva congregação religiosa parece ser essencial para uma boa gestão.

5ª hipótese: a confessionalidade e a identidade da escola católica parecem ser o diferencial que marca a qualidade da educação.

E, no intuito de se aprofundar e dar clareza à análise traçaram-se os seguintes **objetivos**:

- Colaborar com o campo de pesquisa sobre Políticas e Práticas em Educação no sentido de inserir a realidade das escolas católicas no debate em torno da qualidade da educação e sua relação com gestão escolar;

- Delinear aspectos importantes para a formação de gestores de escola e, em específico, de gestores da escola católica;

- Aprofundar a análise sobre a possível relação entre a gestão e a qualidade da educação;

- Reforçar os valores intangíveis inerentes à identidade, à missão e à presença da escola católica no Brasil, relacionando esses valores ao conceito de qualidade da educação.

## 2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia utilizada nesta pesquisa é qualitativa. Maria Oliveira (2007, p. 37) define a pesquisa qualitativa como um estudo de reflexão e análise da realidade por meio de coleta de dados, uso de bibliografia específica, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados. Nesse tipo de pesquisa, segundo a autora, é importante ter clareza sobre o objeto e a profundidade na análise contextual. Nesta pesquisa, a bibliografia específica foi selecionada a partir do auxílio dado pela orientadora da pesquisa e pelo exercício de leitura e pesquisa bibliográfica oferecidos nas disciplinas do programa de doutorado e pela participação em seminários, simpósios e eventos acadêmicos na área de educação e administração, e educação e políticas públicas, em nível regional, nacional e internacional. O sujeito desta pesquisa são os gestores das escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre, e a definição do objeto, a formação dos gestores e a relação com a qualidade da educação, parte da experiência do pesquisador e de sua relação com as escolas católicas. Inicialmente, a delimitação do objeto seguiu a divisão geográfico-política, restringindo-se à cidade de Porto Alegre. Entretanto, após a banca de qualificação da pesquisa viu-se que se tratava da realidade das escolas católicas presentes não apenas na cidade, mas em toda a região metropolitana que pertence à Arquidiocese. A definição desse objeto faz-se coerente com o contexto sociocultural da pesquisa, pois todas as escolas católicas possuem estreito vínculo com a Arquidiocese e as estruturas de organização da Igreja Católica.

Maria Oliveira (2007) caracteriza a pesquisa qualitativa como um estudo que privilegia o ambiente natural como fonte de dados e "o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida". Também, diz a autora, é um estudo de caráter descritivo e com enfoque indutivo. Com os questionários e entrevistas, instrumento de pesquisa utilizados, no presente estudo tomou-se como dado de observação os depoimentos dos gestores entrevistados a fim de se buscar confrontar a realidade das escolas, na perspectiva dos entrevistados com os elementos de reflexão e análise da bibliografia específica. Nesse cruzamento de informações buscou-se responder às perguntas contidas no problema da pesquisa e nas hipóteses.

Para a realização deste estudo considera-se necessário o cruzamento de dados entre pesquisas qualitativas e quantitativas. As entrevistas com os gestores foram realizadas em modo presencial e com perguntas semiestruturadas para, em seguida, serem categorizadas e analisadas (OLIVEIRA, 2007; BOGDAN e BIKLEN, 1994). Os dados quantitativos foram buscados junto às mantenedoras que têm escolas na região de Porto Alegre. Com a categorização e a análise das entrevistas com os gestores buscou-se conhecer a trajetória acadêmica e profissional dos gestores e sua relação com as motivações pelas quais eles foram assumindo funções de gestão. Junto às mantenedoras buscou-se possíveis políticas de formação de gestores e critérios de perfis preestabelecidos para a escolha dos futuros gestores. Os dados quantitativos foram obtidos por meio de informações fornecidas pelas mantenedoras em relação ao perfil sociocultural de seus gestores.

Gomes (2005), ao utilizar a metáfora das “camadas da cebola” para se referir à complexa organização escolar, diz que prefere o método qualitativo para captar “essa realidade dinâmica e fugidia” (p. 284). Esse autor, a fim de aprofundar e aclarar o conceito “qualidade da escola”, adentra nas camadas — da turma, do professor, do aluno ou da escola em seus diferentes âmbitos, nas “diferentes camadas da cebola”.

Adentrar nas camadas da complexa organização escolar e buscar no depoimento dos gestores a conexão entre a formação acadêmica recebida por eles e a qualidade da educação oferecida pela escola é, também, um trabalho de coleta, seleção, classificação, análise e categorização, semelhante a um “garimpeiro” (livre tradução para o termo inglês “*miner*” que, literalmente, significa minerador), como dizem Kvale e Brinkmann (2009) sobre a utilização de entrevistas como método qualitativo de pesquisa. Os autores explicam que o entrevistador, como um “garimpeiro”, trabalha o conhecimento como se fosse um metal bruto, o qual será retirado do estado natural, selecionado e trabalhado até tornar-se um metal valioso (p. 48). O entrevistador irá retirar “pedaços” de conhecimento da “experiência vivida, pura, sem ser contaminada por nenhuma pergunta” (p. 48). Os pedaços podem ser entendidos como um dado real e objetivo, como um autêntico significado subjetivo. O pesquisador/entrevistador irá despir esses dados das camadas existentes, tal qual um terapeuta em busca do que está além da consciência, e esses pedaços/dados

precisam ser preservados durante a transcrição da conversação oral para o texto escrito.

Busca-se, então, neste estudo, a relação entre a formação dos gestores da escola católica com a qualidade da escola, considerando-se o contexto da mercantilização da educação, na qual a escola é facilmente identificada como uma empresa, a educação como uma mercadoria, e o gestor como um empresário da educação. Dadas as hipóteses levantadas na problemática da pesquisa, o método das entrevistas semiestruturadas parece ser o mais apto para se chegar às camadas de significação dessa realidade. Entende-se que é no relato das pessoas mais envolvidas com o processo de gestão que poder-se-á observar que tipos de gestores estão sendo preparados e se essa preparação irá beneficiar a qualidade da educação. Os dados quantitativos a serem coletados nas mantenedoras irão ilustrar as informações sobre as escolas, as redes e a política de formação permanente utilizada.

O instrumento adotado para as entrevistas baseia-se no método que Denzin e Lincoln (1998) denominam “*creative interviewing*” ou “pergunta livre”<sup>1</sup>. Dentro do tipo de entrevista com perguntas abertas, ou estruturadas, os autores entendem que, para determinados tipos de coletas de dados feitas com entrevista, é melhor “esquecer as regras” e ser criativo, adaptando-se ao que o entrevistado vai dizendo. Entretanto, neste contexto específico, as perguntas, sem atingir a vida e a intimidade do entrevistado, tiveram a finalidade recolher as significações vivenciadas por eles no sentido de perceberem a relação entre a formação que receberam, o seu desempenho como gestores e a qualidade da educação.

As perguntas semiestruturadas buscam dados e informações sobre o perfil, a trajetória acadêmica e profissional e uma possível relação com a qualidade da educação. Desse modo, seguiu-se o seguinte esquema de perguntas:

1ª ) Há quanto tempo trabalha na instituição, com qual função iniciou e qual função assume hoje? Qual era a sua formação acadêmica e qual é hoje?

De acordo com as respostas pretendeu-se buscar informações sobre:

---

<sup>1</sup> Tradução do pesquisador.

- Se a instituição incentiva e financia modalidades de formação voltada para a gestão;
- Quais cursos e instituições são as preferidas para a formação de gestores;
- Se há uma política por parte da instituição de identificação de perfis de futuros gestores;
- Se há política específica para a formação de gestores;
- Como os cursos realizados pelo entrevistado o ajudou no desempenho de sua função.

2º) O que a instituição entende por qualidade da educação e como busca esses objetivos? Como o entrevistado se sente responsável por isso? Qual a afinidade do entrevistado com a identidade confessional da escola?

De acordo com as respostas buscaram-se as seguintes informações:

- Com qual conceito de qualidade a instituição trabalha;
- Se há relação entre o perfil acadêmico e profissional do entrevistado com a qualidade da educação a ser oferecida pela escola;
- Se o entrevistado sente-se responsável pela missão confessional da instituição.

Previamente ao início das entrevistas foi realizada uma “exploração de campo”, ou seja, uma observação do objeto a ser pesquisado para, com esses dados, elaborar um foco mais preciso para as entrevistas. Foram visitadas 18 escolas católicas na cidade de Porto Alegre, estabelecendo-se contato com os diretores e responsáveis pelas redes, garantindo-se a possibilidade de posteriores visitas e coleta de dados. Essa etapa prévia foi necessária tanto para um melhor conhecimento do objeto a ser pesquisado quanto para efeito de obter autorização de entrada nas instituições.

Em setembro de 2012 foi iniciada a fase de entrevistas presenciais que continuou até dezembro de 2013. Nesse período foram visitadas 18 escolas católicas dentre as 57 que existem na Arquidiocese de Porto Alegre. Houve a

tentativa de se realizar mais entrevistas, mas, por dificuldades variadas em relação ao agendamento, optou-se por ampliar a observação, fazendo uso de uma pesquisa via internet. Desse modo, com as duas modalidades conseguiu-se reunir dados de 28 escolas, ou seja, 49% das escolas existentes.

O questionário eletrônico via Google.docs começou a ser distribuído em maio de 2013 e encerrou-se a coleta de respostas em dezembro do mesmo ano. O questionário eletrônico continha 20 perguntas, distribuídas em seis questões com respostas de múltipla escolha, 14 questões com respostas abertas e subjetivas.

As entrevistas foram degravadas e categorizadas seguindo as orientações de Moraes e Galiuzzi (2007), Gil (1999) e Denzin e Lincoln (1998).

Assim, a partir da coleta e análise dos dados, estruturou-se o presente estudo em seis capítulos, sendo os dois primeiros para a introdução e metodologia, o último para as considerações finais.

No terceiro capítulo descreve-se a presença da escola católica na educação brasileira. Este capítulo está dividido em três tópicos: no primeiro faz-se uma síntese histórica; no segundo descreve-se o contexto das atuais políticas; e no terceiro contextualiza-se, com dados e informações, a presença da educação católica na atualidade e especificamente sobre a Arquidiocese de Porto Alegre. Neste capítulo se discorre-se, dentro de um contexto histórico, sobre a presença da escola católica. Percorre-se na história da educação brasileira, desde os jesuítas até a atualidade. Buscou-se nesta contextualização histórica privilegiar os elementos que possibilitam caracterizar a identidade da escola católica no Brasil. O resgate histórico da presença das escolas católicas no Brasil vai até o pós-Vaticano II, com o Documento de Aparecida. Os autores principais que fundamentaram esses tópicos foram Serafim Leite (2004), Edênio Valle (1991, 1998, 2002), Agenor Brigenthi (2006), Manoel Alves (2006), Riolando Azzi (1995), Jamil Cury (1991), João Batista Libanio (1981, 1997), Laercio Moura (2000), Leandro Rossa (2006). Depois da síntese histórica fez-se uma contextualização da escola católica em relação às reformas políticas das últimas décadas, objetivando situar as mudanças ocorridas no modelo de gestão e no perfil do gestor em meio aos embates políticos e ideológicos sobre a educação na sociedade. Os principais autores adotados nesse item foram Abdeljalil Akkari (2011), Adams, Acedo e Popa (2012), Jamil Cury (1991, 1992), José Carlos Libaneo (2010), Franco, Alves e Bonamino (2007), Lisete Arelaro (2007) e Alfredo

Astorga (2009). O terceiro tópico do primeiro capítulo contém os dados fornecidos pela Arquidiocese de Porto Alegre, ANEC/RS e os dados disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, além daqueles recolhidos e gentilmente disponibilizados pelo padre salesiano Marcos Sandrini.

No quarto capítulo buscou-se desenvolver conceitualmente as três categorias sobre as quais toda a pesquisa está relacionada — a qualidade da educação, a gestão e a identidade confessional. Cada uma dessas categorias foi desenvolvida em um tópico específico nesse capítulo. Buscou-se apresentar os contextos linguísticos em que as definições surgiram e sua relação com as influências políticas e econômicas. Nesse capítulo, em um primeiro momento, no item 4.1, discorreu-se sobre as várias definições e conceituações com suas respectivas matrizes ideológicas (AZEVEDO, 2011) e que constituem o contexto de influências<sup>2</sup> (MAINARDES, 2006) sobre a formulação de políticas educacionais. Nos contrapontos à influência neoliberal, em relação aos padrões de qualidade estabelecidos pela OCDE, foram adotados os autores Michael Apple (2004), Diane Ravitch (2011) e José Sacristán (2008) e István Mészáros (2005) não para estabelecer uma análise entre o bem e o mal, mas para relativizar a força do consenso (GENTILI, 1996) em torno do qual a educação deva estar em função dos desafios da sociedade do conhecimento e do profissional do futuro (HARGREAVES, 2004). Os itens seguintes, na conceituação de qualidade da educação, propõe-se uma educação que não tenha limites fixados, mas que possa incluir os desafios da sociedade do conhecimento entre os muitos desafios que a vida coloca à educação. Essa reflexão foi inspirada no pensamento de Andy Hargreaves (2002, 2004) Cecília Braslavsky (2006), Juan Cassassus (2007, 2009), Thomas Sergiovanni (2006) e Thomas Armstrong (2011). As últimas contribuições em relação ao exercício de conceituar a qualidade da educação foram baseadas no pensamento de Pedro Demo (1997, 2012, 2012 a) e Paulo Freire (1979, 1996, 1997, 2004). A partir do item 4.2 iniciou-se uma reflexão em torno do conceito de gestão da escola católica, tomando como base bibliográfica principalmente os estudos de Vitor Paro (1996, 2011), Adelino da Costa (1996), Anísio Teixeira (1968), Arnaldo Niskier (1968),

---

<sup>2</sup> O contexto de influências é um dos cinco contextos, parte da teoria de análise de políticas educacionais originalmente criada por Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994). Esta teoria foi traduzido por Mainardes (2006) como "Abordagem de ciclo de políticas" e utilizado na análise do contexto brasileiro de políticas educacionais.

Afonso Murad (2006) e Thomas Sergiovanni (2006). O item sobre a formação dos gestores foi conduzido pelos estudos de Marta Castro (2000) e Heloísa Luck (2000) e também Andy Hargreaves e Dean Fink (2007). No terceiro momento do segundo capítulo buscou-se conceituar a gestão e a qualidade a partir da identidade da escola católica. Sobre a gestão e a qualidade tomou-se como base bibliográfica os estudos de Manoel Alves (2006) e Afonso Murad (2008), entre outros autores. Sobre a identidade da escola católica utilizou-se a reflexão que Stefano Zamagni (2013) faz às universidades católicas junto com alguns elementos construídos por Marco Sandrini (2011), além de referências aos documentos eclesiais produzidos pela Congregação para a Educação Católica, no Vaticano, e os documentos produzidos pelo episcopado latino-americano. A conceituação sobre a herança humanística cristã, como elemento da identidade da escola católica, foi baseada principalmente no pensamento de Henrique Lima Vaz (1993, 2001, 2006) e, considerando-se o desafio da relação entre a identidade da escola católica com a economia capitalista, fez-se uso dos estudos de Stefano Zamagni (2011, 2011 a, 2011 b).

O quinto capítulo foi dedicado à apresentação e análise dos dados da pesquisa. No primeiro momento fez-se uma explicitação dos procedimentos utilizados na coleta de dados, seguida pela exposição dos dados com base no conteúdo das entrevistas presenciais e as obtidos mediante o questionário eletrônico. A organização utilizada em relação aos dados seguiu as perguntas estabelecidas pela problemática da pesquisa. No terceiro e último item do terceiro capítulo fez-se uma análise dos dados obtidos. Na análise buscou-se fazer um cruzamento entre os dados coletados com as contribuições conceituais construídas no segundo capítulo e os contextos desenvolvidos no primeiro, com o objetivo de responder às hipóteses levantadas à problemática da pesquisa.

### **3 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL**

Neste capítulo apresentam-se os elementos característicos da educação católica ao longo de sua presença na história da educação brasileira. Pela nomenclatura "educação católica" entende-se a presença de instituições de ensino confessional em todos os níveis do segmentos Fundamental e Médio, até o ensino superior. Nesta pesquisa, no entanto, enfoca-se o ensino básico, por isso utiliza-se, predominantemente, a expressão "escola católica" para referir as instituições confessionais católicas que trabalham com a educação nos segmentos do ensino Fundamental e Médio. Parece importante observar, ao longo da história, as continuidades e rupturas na proposta educativa, na relação com o governo brasileiro e na relação com a hierarquia da Igreja Católica.

Para tratar desse tema, dividiu-se esse capítulo em três tópicos. No primeiro apresenta-se uma síntese sobre a concepção da presença da educação católica na história da educação brasileira. No segundo discorre-se sobre a educação católica no contexto das atuais políticas educacionais, e no terceiro e último inserem-se alguns dados quantitativos sobre a presença da educação católica no Brasil, hoje.

#### **3.1 O INÍCIO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO BRASIL**

A educação católica no Brasil teve início com a vinda dos primeiros missionários que aqui chegaram com os colonizadores. Os portugueses fizeram da Terra de Santa Cruz um território para exploração dos recursos naturais. Não havia nenhuma intenção de investimento, muito menos em educação. Os interesses econômicos de Portugal eram a principal motivação para as navegações; os jesuítas vieram sob o influxo da necessidade da Igreja em ampliar sua presença dado que o protestantismo avançava na Europa (LEITE, 2004). De acordo com Serafim Leite (2004) os empreendimentos extramarítimos de Portugal, "comerciante por natureza" não tinham a propagação da fé como único objetivo, entretanto, como dissera Camões, "onde chegasse a proa dum navio português, podia aparecer ou não aparecer a espada, surgia com certeza, a Cruz" (LEITE, 2004, prefácio). Nesse

ambiente a Companhia de Jesus, em sintonia com as necessidades da Igreja, viu no Novo Mundo uma oportunidade para evangelizar e ampliar a presença católica. O mercantilismo e os interesses imperialistas da Espanha e Portugal foi para a Igreja e os jesuítas um veículo pelo qual o Evangelho poder ser anunciado em todos os cantos da Terra. Colaborava para isso o fato de que os Portugueses e Espanhóis serem, segundo o acordo do Padroado, parceiros do Vaticano. Essa aliança era tão estreita e forte que os reis de Portugal e Espanha eram os primeiros responsáveis pela Igreja, estando os missionários e a Igreja na colônia subordinados e sustentados pela Coroa. Nesse acordo uniu-se a cruz e a espada, ora um servia de veículo para a "salvação das almas" ora o outro servia de instrumento de aculturação e dominação colonial. Não raras vezes ocorriam conflitos entre um e outro, como lembra Brighenti (2006) que em 1662, o Padre jesuíta Antônio Vieira denunciava, no Sermão , que por meio dessa aliança, os missionários vinham para conquistar os aborígenes e torná-los cristãos e ao mesmo tempo fazê-los súditos do rei de Portugal (BRIGHENTI, 2006).

Sob o influxo do mercantilismo unido à expansão da cristandade, o Brasil, Terra de Santa Cruz, tornou-se uma das 17 propriedades ultramarinas do Império Português e com isso a educação foi realizada pelos missionários que aqui chegaram junto com os colonizadores. A educação, portanto, do período colonial até Marques de Pombal foi assumida quase que inteiramente pela Igreja Católica, parte do acordo do Padroado<sup>3</sup> e do modelo de cristandade, onde, como explica Brighenti (2006, p. 9) se tinha a ideia de um "estado missionário", onde os evangelizadores eram funcionários do reino. Os jesuítas não eram os únicos a atuarem como educadores mas, pelo método pedagógico e a mobilidade tiveram protagonismo<sup>4</sup>(BOING, 2008). Havia também clérigos, franciscanos, carmelitas, beneditinos, mercedários e leigos que, nas cercanias dos conventos, mosteiros e igrejas, ofereciam o ofício de aprender a ler e a escrever (RUBERT, 1981, VALLE, 2002; SANDRINI, 2011).

---

<sup>3</sup> O Padroado é nome dado à aliança entre os Estados Pontifícios e Portugal e Espanha. Sob esse tratado, Coroa e Igreja mantinham uma relação de recíproca responsabilidade e obrigações.

<sup>4</sup> A causa, possível, da relevância na presença jesuítica no Brasil colônia deve-se à sua mobilidade. Enquanto outras congregações religiosas organizavam-se em grandes comunidades e com obrigações canônicas de se reunirem várias vezes no dia para rezarem, os jesuítas normalmente eram enviados em duplas e suas obrigações religiosas não os impedia, antes os incentivavam a avançar pelo interior do Brasil e serem criativos na missão (BOING, 2008).

A vinda dos jesuítas ao Brasil e o início da educação, nesse país, deu-se por motivação missionária. A Companhia de Jesus é uma ordem missionária para a qual a educação não constava no horizonte do fundador, Santo Inácio de Loyola, à época da fundação<sup>5</sup>. Nos primeiros anos da Companhia a educação surgiu como um eficaz instrumento pelo qual a juventude poderia ser preparada para melhor conhecer a Deus (SCHMITZ, 1994; O'MALLEY, 2004).

Aqui chegando, os jesuítas foram se ocupando da catequese. Para a metrópole a educação não teria que ser mais que a catequese; para os jesuítas a catequese era muito mais do que a transmissão da doutrina católica. Os primeiros missionários jesuítas buscaram aprender as línguas nativas antes de iniciar o trabalho de catequese, e o Padre José de Anchieta chegou a elaborar uma gramática do idioma Tupi Guarani e escreveu peças de teatro e músicas nas línguas nativas.<sup>6</sup> Outros jesuítas também se dedicaram a valorizar a cultura autóctone apesar do eurocentrismo predominante.

Com o crescimento da população colonial cresceu a demanda por escolas, e os jesuítas, com recursos régios, fundaram escolas para ler e escrever e alguns colégios. Para os jesuítas, à época, a distinção entre escolas e colégios dizia respeito à forma de manutenção e de administração (MOURA, 2000, p. 28). Embora a historiografia privilegie os Colégios, a maior atuação dos jesuítas, deu-se na fundação das "escolas de be-a-bá" (BOING, 2008). Em 1773, data da expulsão dos jesuítas do Brasil, havia 17 escolas populares e três grandes colégios. Ainda que os grandes colégios ocupavam-se na formação de futuros jesuítas, seminaristas seculares, filhos de portugueses, entre outros, as escolas de be-a-bá foram responsáveis pela estruturação de uma cultura indígena brasileira, cuja língua o *Nheengat*, segundo BOING, foi a língua mais falada no Brasil até a chegada da Família Real.

As escolas para ler e escrever eram para poucos alunos, e o ensino, basicamente, atinha-se à alfabetização, às noções de higiene e boas maneiras, além

---

<sup>5</sup> Ainda que a educação não constasse no plano inicial de Santo Inácio ao fundar a Companhia de Jesus, quando de sua morte, em 1556, havia em torno de 35 colégios, dos quais dezenove somente na Itália (O'MALLEY, 2004).

<sup>6</sup> Segundo Serafim Leite (2004, p.29) o fundador da Companhia de Jesus, Santo Inácio, entendia que o jesuíta deveria aprender a língua local, seja de onde for, para melhor "conquistar as almas", assim esses missionários trataram logo de aprender especialmente o Tupi e o Guarani.

da catequese (PAIVA, 2010, p. 43). As escolas para ler e escrever, eram muitas e estavam abertas para todos, tanto gratuitas<sup>7</sup> quanto os colégios (BEAULIEU, 1966, p. 36)<sup>8</sup>. Os colégios dispunham de meios próprios de subsistência, os colégios do Brasil eram mantidos pela coroa, segundo Serafim Leite, com muita dificuldade. Por isso os jesuítas buscavam meios para produzir alimentos e conseguir fontes de financiamento (LEITE, 2004). Os colégios eram prédios arquitetonicamente apropriados para o ensino e para o atendimento de um número maior de alunos. Nos colégios jesuítas a arquitetura padrão contemplava uma residência para os jesuítas, uma Igreja, em destaque, e o colégio que dava nome à localidade<sup>9</sup> (LEITE, 2004; ALVES, 2005).

O ensino jesuítico seguia as orientações de seu fundador, Santo Inácio, contidas nas Constituições. Das Constituições, a parte IV é toda sobre a Educação e Instrução. Em 1599 finalizou-se o documento da *Ratio Studiorum*<sup>10</sup>, uma proposta curricular enraizada no humanismo e no ambiente pós-Concílio de Trento, da Contrarreforma (LEITE, 2004; PAIVA, 2010, p. 44). A visão de educação subjacente nas Constituições e na *Ratio Studiorum*, era de que por meio do conhecimento o ser humano torna-se mais livre e apto para conhecer a Deus. Inácio tinha fé na educação; ele mesmo, antes colocar-se à serviço do Papa, decidiu retomar os estudos e esmerar-se na formação filosófica e teológica. Acreditava que a excelência na formação intelectual de um jesuíta era meio apto para o melhor desempenho da missão. O mesmo princípio se aplicava aos colégios em relação aos alunos e com isso esperava-se formar lideranças que pudessem influir segundo os princípios da fé. O primeiro objetivo dos colégios era formar futuros jesuítas, depois, aceitaram-se, também, jovens externos. De acordo com Serafim Leite (2004) o primeiro jovem a ingressar na Companhia desde a chegada ao Brasil, em 1549, foi

---

<sup>7</sup> Era convicção de Inácio e os primeiros companheiros de que os colégios da Companhia deveriam estar abertos a *ogni sorte di persone* – toda e qualquer pessoa, pobres e ricos (O'MALLAY, 2004, p.328)

<sup>8</sup> BEAULIEU, G. Educação brasileira e colégio dos Padres. São Paulo: Herder, 1966.

<sup>9</sup> No período do século XVII, os jesuítas mantinham quatro grandes colégios: o da Bahia, o do Rio de Janeiro, o de Olinda e o de São Paulo. Com exceção do colégio de São Paulo os demais eram muito bem supridos e frequentados (RUBERT, p. 285).

<sup>10</sup> Sobre a *Ratio Studiorum* duas obras servem como principal referência: FRANCA, L. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952. p. 5–118; e SCHMITZ, E. Os jesuítas e a educação: a filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994. p. 51–98.

um índio, esse jovem havia aprendido todo o ABC em apenas dois dias. Entretanto, esse jovem fora uma exceção, pois somente os filhos dos índios vieram a ser aptos a ingressar nos colégios (LEITE, 2004, p. 31). Nos colégios se ensinavam as Letras Humanas (Grego, Latim, Hebraico, Gramática, Retórica, Poesia e História), depois do curso de Letras vinha o estudo de Ciências Naturais, Filosofia, Lógica, Física, Metafísica, Ética e Matemática. Em seguida ensinava-se a Teologia Moral e especulativa (sobre os dogmas católicos) (LEITE, 2004).

Sobre o método de ensino utilizado pelos jesuítas, Alves (2005, p. 618), em relação ao caminho para a crítica científica, assim pondera:

não há lugar para o elogio de uma pretensa epopeia jesuítica nos trópicos nem encontra eco a crítica que pretendeu identificar a atuação dos inicianos com o obscurantismo feudal, ou interpretá-lo no contexto de uma pretensa xenofobia pombalina ou, ainda, reduzi-la a instrumento de dominação burguesa mercantil (ALVES, 2005, p. 618).

É importante lembrar que no período colonial, e até o início da República, “a instrução era difícil, e privilégio de poucos, o analfabetismo era regra geral” (HAUCK, FRAGOSO, BEOZZO, 1980, p. 95). No período colonial, a metrópole não investia e coibia que a população colonial avançasse muito além da educação oferecida nos colégios. Os poucos alunos que podiam ir à universidade tinham apenas a possibilidade de Coimbra, pois a criação de universidade no Brasil esteve vetada até a vinda da família imperial (CARVALHO, 2003; RUBERT, 1981).

O empreendimento missionário jesuítico junto aos índios foi alvo de graves conflitos com os bandeirantes e com a coroa portuguesa. A demasiada autonomia dada aos índios por meio da educação impedia e coibia os interesses escravagistas dos bandeirantes. O ápice desse conflito ocorreu com as reduções jesuíticas, dizimadas pelas coroas de Portugal e Espanha sob o influxo da perseguição iniciada por Marquês de Pombal aos jesuítas.

A educação, no Brasil, por mais que os jesuítas tentassem defender os índios, não deixou de ser um empreendimento colonizador a serviço dos interesses mercantilistas da colônia portuguesa. O mercantilismo ibérico trouxe missionários portugueses e espanhóis para a parte sul do futuro continente americano, cada qual no quinhão que lhes era de direito pela via da conquista. Brighenti (2006) ressalta

que na época da chegada dos conquistadores, havia mais de 2.200 idiomas, 600 só no Brasil. Em termos de população havia, na América, 15 milhões de incas e 20 milhões de astecas enquanto que na Europa havia três milhões e meio de espanhóis, três milhões de ingleses e um milhão de portugueses. A capital dos astecas contava com 300 mil habitantes, Lisboa, nessa época tinha 100 mil habitantes. Mesmo assim, toda essa civilização foi submetida a métodos civilizatórios, pois eram considerados subumanos, ou "naturalmente escravos", não conheciam o direito natural (eram canibais) e adoravam ídolos, eram pagãos e careciam de conhecer as verdades da religião<sup>11</sup>, e sob essas características se justificava a utilização da espada para "transformar" aquelas criaturas em povo civilizado e cristão. Os missionários ocuparam-se da tarefa civilizatória por meio da educação.

Ainda que os jesuítas e demais missionários tivessem vindo com os colonizadores não havia plena convergência na finalidade do empreendimento e nem nos métodos entre jesuítas e portugueses. O método pedagógico e pastoral dos jesuítas visava educar e evangelizar ao índio tanto quanto aos demais habitantes da colônia. Os jesuítas não permitiam, portanto, a escravidão do índio. Quando nem em Portugal a população era alfabetizada, os jesuítas empenhavam-se pela alfabetização, na língua local, dos índios. O projeto jesuítico junto aos índios se, por um lado, privilegiava o paradigma cultural e civilizatório europeu, e por isso, pode ser considerado um aliado dos empreendimentos colonizadores, por outro a organização verificada na forma das Reduções Jesuíticas<sup>12</sup> aponta para um processo de autonomia da população indígena a ponto de não apenas poderem se proteger dos que lhes queriam capturar como escravos, mas também de se consolidarem no ponto de vista econômico. Há relatos em toda a América de divergência entre colonizadores e missionários especialmente no que diz respeito ao

---

<sup>11</sup> Brighenti observa que o método de evangelização utilizado pela cristandade em muito se distanciou do exemplo dado pelos cristãos dos primeiros séculos, quando os missionários da época patrística reconheciam que havia nas culturas pagãs, especificamente a greco-romana, "sementes do Verbo" (logos spermatikói).

<sup>12</sup> As chamadas Reduções Jesuíticas eram agrupamentos de várias nações indígenas em um aldeamento organizado para ser autônomo e protegido tanto dos portugueses como dos espanhóis. As reduções estendiam-se do Rio da Prata até o Orinoco, com distância de um dia de caminhada entre uma e outra, com possibilidade de comunicação visual entre elas. Em cada redução havia em torno de seis mil índios e apenas dois jesuítas. Esse projeto teve início após o ano de 1610, data que marca uma reviravolta no projeto evangelizador jesuítico no Brasil o que, também por isso, valeu-lhes a perseguição e supressão em 1752 (BOING, 2008; FERREIRA JR, 2007; MENZ, 2001).

índio e à escravidão. Os propósitos e métodos civilizatórios eram distintos e divergentes (BRIGHENTI, 2006; VALLE, 2000).

O período jesuítico terminou com a supressão da Companhia de Jesus, em 1759, e a expulsão dos jesuítas, por Marquês de Pombal, o poderoso ministro de dom José I, Rei de Portugal. Nessa época, segundo Arnaldo Niskier (1989, p. 58), e Serafim Leite (2004), foram fechados, no Brasil, 17 colégios, 10 seminários maiores, 25 residências e 36 missões, além das muitas escolas para ler e escrever espalhadas pelo interior do Brasil.

### **3.1.2 A Reforma de Pombal e a Expulsão dos Jesuítas**

Marquês de Pombal empreendeu um primeiro projeto ou esboço de ensino público<sup>13</sup> (RIBEIRO, 1986; VILLELA, 2010) com a instituição das escolas régias. Com a preocupação de reerguer as colônias e melhorar a economia portuguesa, Pombal empreendeu várias reformas para centralizar o poder e “colocar a educação em condições de ser útil ao esforço de recuperação econômica” (CARVALHO, 2005, p. 57). Pombal instituiu um imposto, o “subsídio literário”, para custear os professores das “aulas régias”, o “mestre-escola”, ou seja, qualquer pessoa que quisesse e pudesse ensinar Latim, Grego, Filosofia, Geografia, Gramática, Retórica e Matemática receberia um salário do governo central<sup>14</sup>. Villela (2010, p. 96) descreve o perfil do “mestre-escola” e como surgiu, a partir daí, a profissão docente no Brasil. Ainda que esse fato tenha sido a primeira formulação de política pública de ensino, foi incapaz de promover amplo acesso à educação.

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, beneditinos, carmelitas e franciscanos ampliaram seu atendimento educacional, e, de acordo com Fernando Azevedo, a figura dos “padres mestres” e os “colégios de padres”, mesmo no regime de Pombal, fez com que predominasse o ensino confessional porque

---

<sup>13</sup> O projeto de ensino público começou com a intenção de Pombal em investir recursos públicos em uma educação totalmente voltada para os interesses do Estado (RIBEIRO, 1986).

<sup>14</sup> José Murilo de Carvalho (2005, p. 59) diz que o subsídio literário foi insuficiente, talvez pela corrupção, de subsidiar os salários dos professores que, por serem tão baixos em nada atraíam candidatos, além de o número de aulas régias serem “ridiculamente pequeno diante das necessidades da colônia”.

a educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais – os colégios de padres – passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos, e pelos padres-mestres e capelães de engenho, que se tornaram depois da saída dos jesuítas os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. (MOURA, 2000, p. 65).

Também atuaram em escolas e seminários no Brasil, além das congregações mencionadas, os Padres Oratorianos, os Lazaristas, e, no final do período pombalino, em 1814, foi criado, por ordem de Dom Viçoso, em Santa Luzia, Minas Gerais, um Recolhimento onde muitas moças foram educadas sob a orientação de religiosas. Outro educandário feminino foi a Casa de Orações do Vale das Lágrimas, em Itacambira, também em Minas Gerais. Em Recife, Pernambuco, no ano de 1802, também foi fundada, por ordem de Dom Azeredo Coutinho, uma casa de Recolhimento para moças (MOURA, p. 73). Em Olinda, no final do governo de Pombal, Dom José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Pernambuco, conseguiu autorização para fundar o Seminário Episcopal com direito a pagar seus professores com o subsídio literário.

A reforma pombalina conseguiu enfraquecer não somente a influência da Igreja, mas, também, o frágil projeto de sistema educacional no país (NISKIER, 1989, p. 58). Os padres seculares, muito cultos e bem preparados, os franciscanos, carmelitas e beneditinos, também muito bem preparados, eram, no período pós-pombal, o que restou da presença católica no ensino brasileiro. Entretanto, havia pouquíssimas dioceses e paróquias, poucos padres e religiosos. Não se conseguia atender a todos e não havia permissão para que viessem mais congregações religiosas ao Brasil ou que se criassem mais dioceses, pois isso aumentaria os custos, de acordo com o regime do Padroado, e a Metrópole não se dispunha a arcar com mais despesas (MOURA, 2000).

### **3.1.3 A Educação Católica no Tempo do Império**

Com a vinda da família imperial para o Brasil, em 1808, houve considerável melhora no atendimento educacional da população, mas somente aos que habitavam as cidades de Salvador e Rio de Janeiro. Para o restante do país tudo continuou igual como era anteriormente (MOURA, 2000). As demandas por uma

vida mais urbana e industrial urgia a formação de quadros técnicos — engenheiros, médicos, cirurgiões —, assim, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1812 e 1818 foram criados cursos de agricultura, química, desenho técnico, além de ciência econômica.

Pelo interior do país, e em relação à educação católica, Moura (2000) dá destaque aos padres oratorianos que, vindos com a família real, ajudaram a fundar a Biblioteca Nacional, e aos padres Lazaristas que fundaram o Colégio de Caraça, em 1820, e atenderam mais de cinco mil alunos até o ano de 1907. Alguns desses alunos tornaram-se bispos, juristas, presidente da república, médicos e formaram parte da elite brasileira. Em 1912 esse colégio passou a atender somente seminaristas e missionários lazaristas.

O atendimento em pequenas escolas, conventos, mosteiros continuou, mas cada qual seguia o seu método, não havia uma política para o ensino e muito menos um projeto curricular. Seguia-se o que foi deixado pelos jesuítas, alguma coisa do currículo de humanidades, e quem sabia e podia ensinava também disciplinas mais práticas, voltadas ao trabalho. Segundo Niskier (1989), acima de tudo faltava um plano diretor para a educação, pois nesse período atendia-se conforme as necessidades e não havia uma política para a educação por parte do governo.

Houve muita discussão, após a independência do Brasil, em 1822, e algumas leis sobre a educação obtiveram ínfima melhora. A Constituinte de 1823 previu gratuidade para o ensino primário e a liberdade de ensino. Em 1827 uma lei estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos do país, porém isso não se concretizou (MOURA, 2000). O dispositivo legal sobre a liberdade de ensino foi reforçado em 1854, com a Lei da Liberdade de Ensino, essa sim, segundo Fernando de Azevedo (1996), impulsionou a criação de escolas secundárias em várias regiões do país, sobretudo nas capitais.

O Brasil, no Império, era uma "ilha de letrados num mar de analfabetos" (CARVALHO, 2005). Em 1855, havia 3.713 alunos matriculados na rede pública de ensino secundário no Brasil, os chamados Liceus. A população brasileira, à época, já se aproximava dos 10 milhões, mas não há dados da população em idade escolar, até porque a imensa maioria era analfabeta (NISKIER, 1989). Nos últimos anos do Império foram abertos vários liceus em todo o país. Segundo Beaulieu (1966) e Carvalho (2005), foi um período de florescimento do ensino secundário e

particular. Em 1899, o número de alunos matriculados no ensino secundário era de 10.427 alunos para uma população "que então, somava 14.000.000", ou seja, para cada dez mil habitantes, sete eram estudantes! (BEAULIEU, 1966, p. 46).

Sobre a presença da educação católica nesse período convém, antes, observar o efeito negativo do Padroado sobre a Igreja e, em consequência, nas atividades por ela dirigidas, entre as quais a educação. A Igreja no Brasil, sob os cuidados do governo imperial, não tinha autoridade nem mesmo para admitir noviços nas congregações. Os jesuítas, no período colonial, tinham certa autonomia, conseguindo razoável fonte de sustento para os colégios, fato que no período do Império as dioceses e congregações não o conseguiram na mesma proporção.

Com a vinda da família real a população começou a crescer e a receber imigrantes. Entre 1822 a 1872 a população no Brasil saltou de três para 10 milhões, sendo que menos de um por cento vivia em cidades com mais de 50 mil habitantes, ou seja, a grande maioria vivia abandonada no interior do país. Deduz-se, portanto, que, proporcionalmente, no tempo do Império se fez menos pela educação do que no período colonial (MOURA, 2000).

No que lhes era possível fazer, as dioceses e congregações deram a sua contribuição à educação brasileira, ampliando o campo de atuação à medida que a população se expandia para além do eixo Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Durante o período do Império, entre 1827 a 1889, de acordo com Moura (2000), houve a abertura de 19 estabelecimentos de ensino católico, distribuídos nas seguintes cidades: um colégio, em Cajazeiras, Ceará; dois colégios, no Rio de Janeiro, capital; um educandário, em Recife, Pernambuco; uma escola, em Rio Grande, Rio Grande do Sul; uma escola e um colégio, em Petrópolis, Rio de Janeiro; um colégio; em São Paulo, capital; dois colégios, em Santa Cruz do Sul (RS); um colégio, em São Leopoldo (RS); um colégio, em Maceió, Alagoas; um colégio, em Belém, Pará; um colégio, em Blumenau, Santa Catarina; um colégio, em Uberaba, Minas Gerais; um instituto, em Salvador, Bahia; um colégio, em Nova Friburgo (RJ); um colégio, em Goiás (sic), no estado de Goiás; e uma escola, em Pelotas (RS).

O Colégio de Caraça<sup>15</sup>, já mencionado, aparece como o mais relevante do tempo do Império. Era dirigido pelos padres Lazaristas que também deram imensa contribuição para a formação do clero. Nesse colégio se ensinava Latim, Francês, Geometria, Filosofia e Música.

Na cidade de Pelotas (RS) e no Rio de Janeiro as Irmãs do Puríssimo Coração de Maria fundaram uma escola, em 1849, e foram os primeiros colégios dirigidos por freiras no Brasil. E, em 1854, as Irmãs Vicentinas fundaram um colégio em Botafogo, Rio de Janeiro (RJ), que existe até hoje. Essas mesmas Irmãs, em 1857, fundaram um colégio em Olinda (PE), e em 1865, em Fortaleza (CE) e, no ano seguinte, outro em Petrópolis (RJ). As Irmãs de São José de Chambéry<sup>16</sup>, em 1859, assumiram a direção de um colégio somente para meninas, em Itu (SP).

Os Salesianos chegaram ao Brasil em 1883, e nesse mesmo ano fundaram um colégio em Niterói (RJ), depois, em 1885, fundaram a primeira escola profissionalizante de São Paulo. Os salesianos inauguraram um campo ainda não atendido pela Igreja, o atendimento sistemático, com oferta de educação aos jovens de famílias economicamente pobres (BEAULIEU, 1966).

Os Jesuítas, depois da Restauração, em 1814<sup>17</sup>, retornaram ao Brasil em 1845, indo para a cidade de Florianópolis (SC). Em 1847 abriram uma escola de Latim, em Porto Alegre, e, em 1867, um colégio, em Recife, que, por contendas, teve de ser fechado poucos anos mais tarde, e, em Itu (SP), por razões sanitárias o colégio teve que ser transferido para São Paulo (SP) em 1917. Em 1870, os jesuítas fundaram um Ginásio em São Leopoldo (RS), o qual deu muitos frutos tanto para a formação do clero quanto da população em geral, pois desse ginásio originou-se a atual Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e o Colégio Cristo Rei que, por sua vez, cedeu seu título à Faculdade dos Jesuítas, em Belo Horizonte (MG).

---

<sup>15</sup> Gilberto Freyre sobre o Colégio de Caraça fala da fama da lenda ou realidade em torno do severo rigor e disciplina que lá imperava. (FREYRE, G. Sobrados e Mucambos, p. 224 apud in BEAULIEU, 1966, p. 41)

<sup>16</sup> Os colégios das Irmãs de Chambéry atendiam as moças da nobreza rural da época e criaram cursos de alfabetização para filhas de escravas e escravas adultas.

<sup>17</sup> Por Restauração entende-se, na história da Companhia de Jesus, a decisão papal que restaura o direito de funcionamento dessa Ordem dentro da Igreja Católica, pois em 1752 fora supressa por influência do Marquês de Pombal e decisão do Papa Clemente IV.

Houve, também, nesse período, figuras singulares que trabalharam com denodo pela educação, é o caso do Padre José Maria Jacobs (1877) ex-redentorista, naturalizado americano, que fundou uma escola em Blumenau (SC), e, em 1892, passou o Colégio e a Paróquia aos padres franciscanos. O Padre Arlindo Rubert cita, ainda, outros nomes de padres fundadores de colégios: em Florianópolis, o Padre Joaquim Gomes de Oliveira Paiva (1869); em Porto Alegre (RS), o Cônego José de Noronha Nápoles Nassa (1891); também em Porto Alegre o Padre Joaquim Cacique de Barros (1907) fundou uma escola normal junto ao Asilo Santa Teresa, de onde saíram as primeiras professoras da cidade e do estado. (MOURA, 2000, p. 90).

Observando os elementos característicos da educação católica nesse período, Riolando Azzi (1995, p. 22) destaca o "rigorismo moral, tônica espiritualizante, militarização e o caráter autoritário da educação, a seriedade disciplinar e a qualidade de ensino, bem como uma abertura para educação artística e esportiva." Características que permaneceram após a República, e o atendimento preferencial às elites, ainda que houvesse, em alguma parte e de alguma forma, atendimento aos mais pobres, negros e filhos de escravos.

### **3.1.4 A Educação Católica no Início da República**

No período entre a proclamação da República e meados do século XX predominou, no âmbito da educação católica, o espírito de reação às ideias laicistas e de impulso na organização e ampliação da presença da educação católica.

O período era de muitas mudanças no cenário geopolítico internacional e a Igreja vinha, paulatinamente, perdendo espaço (os terrenos pontifícios foram tomados pelo estado italiano) e poder (AZZI). Após a Revolução Francesa, a Igreja, segundo Valle (1991) e Libânio (1980), empenhou-se pela volta da cristandade e do modelo social em que a Igreja fazia a mediação entre o Rei e o Povo, tendo relação simbiótica com o poder estatal. Desse modo, também no Brasil a atuação da Igreja, com forte reflexo no modelo de escola católica, era a de uma igreja romanizada e resistente a tudo que viesse ou parecesse vir do modernismo (AZZI, 1995; VALLE, 1991). Com o fim do Padroado e a proibição do ensino religioso nas escolas públicas, a hierarquia católica ficou na defensiva e acuada em relação ao recém-

empossado governo republicano (AZZI, 1995). A educação católica, nesse período, foi grandemente impulsionada por iniciativa da hierarquia católica e congregações religiosas, como estratégia para garantir a catequese e o ensino católico, impedido de acontecer pela recente Constituição Republicana (AZZI, 1995).

Em relação ao que se poderia esperar de uma política educacional, da Lei de Instrução Pública de 1827 e da Constituição Imperial de 1824 para a Constituição Republicana de 1891, a única mudança foi o fim da obrigatoriedade do ensino religioso (GOMES, 2002). A sociedade vinda do Império, além de majoritariamente analfabeta, era também resistente à necessidade e utilidade da escola. Às mulheres bastava a alfabetização. Os homens brancos, abastados, primeiro eram instruídos e acompanhados por um tutor para depois frequentarem uma escola na capital; os negros tinham o direito à instrução, mas não a oportunidade (GOMES, 2002). A República não conseguiu unificar um currículo, estabelecer uma política segura e contínua para a educação pública, "mudava-se os nomes e permanecia o espírito" (NISKIER, 1989, p. 178). Também por esse motivo o ensino privado era a melhor opção em qualidade para os que podiam pagar.

A proibição do ensino religioso nas escolas públicas, sob o argumento de que a população brasileira era, à época, inteiramente católica, desagradou as autoridades católicas. Não deixava de ser, também, segundo Lustosa (1997), uma nostalgia do tempo de simbiose entre Estado e Igreja.<sup>18</sup> O problema prático que surgia para a Igreja era a Catequese que, normalmente, era ministrada nas escolas. Daí se iniciou a consciência nas dioceses em ter que oferecer uma catequese paroquial e, a partir disso, houve a criação de escolas paroquiais em muitos lugares (MOURA, 2000).

O Concílio Plenário Latino-Americano realizado em Roma, em 1898, enfatizou a importância de serem abertas escolas católicas nos países da América Latina para "se contrapor à perspectiva leiga dos estados modernos" (AZZI, 1995, p. 31), e a Conferência dos bispos do centro-sul do país em contraposição ao ensino público e laico preconizava a seus párocos a criação de escolas paroquiais e pedia para que os pais de famílias não expusessem seus filhos a "tão grande perigo matriculando-

---

<sup>18</sup> Frei Lustosa diz que: "o preço da liberdade para o catolicismo seria, doravante, ter lucidez, coragem e força para enfrentar os problemas internos e externos, sem esperar ajuda e amparo do regime" (1997, p. 97).

os em uma escola pública" (AZZI, 1995, p.31). Com isso, sobretudo nas regiões de imigração alemã, foram fundadas muitas escolas paroquiais, algo que os Irmãos Maristas, no Rio Grande do Sul desde 1900, deram imensa colaboração (AZZI, 1995). Especificamente para atender as escolas paroquiais, em 1913 foi fundada, em Santa Catarina, a congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas que atuaram junto às escolas paroquiais nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Entre os imigrantes alemães e italianos, conforme relata Kreutz (2010, p. 347-370), houve uma consistente organização de escolas étnicas em todas as regiões do país, mas sobretudo na região sul do Brasil. As escolas étnicas, entre as famílias alemãs e italianas, foram, em sua grande maioria, organizadas no estilo de escolas paroquiais. Essas escolas podiam ser católicas, evangélicas ou mistas, com o propósito de oferecer educação e instrução cristã na língua materna e em Português. Em 1920 havia, no Rio Grande do Sul, 787 escolas "teuto-brasileiras" entre as quais 310 eram escolas católicas e 365 eram escolas evangélicas e 112 eram escolas mistas, católica e evangélica (KREUTZ, 2010, p. 356). Entre o grupo étnico italiano, segundo Kreutz (2010), houve menos interesse em construir escolas ao lado das Igrejas, pois se entendia que essa era uma obrigação do Estado ou das Congregações Religiosas. Ainda assim, em 1924 havia, no Rio Grande do Sul, 57 escolas paroquiais para italianos. Outros grupos étnicos, por exemplo, os poloneses e japoneses, também proveram escolas para seus filhos, mas, nesses casos, não na forma de escolas paroquiais.

Pelo número e abrangência, a primeira metade do século XX foi de grande expansão e consolidação da educação católica no Brasil. Levou-se ensino de qualidade a todo o país, mas não para todos os cidadãos. Tinha-se grandes e magníficas escolas, "conhecidas por sua boa qualidade ..., porém são escolas caras, reservadas, por isso, a uma pequena minoria privilegiada" (BEAULIEU, 1965, p. 89). Essa crítica aplicava-se à escola particular — leiga ou religiosa. Conseguia-se boa formação para a elite, mas uma formação que não suscitava mobilidade social (BEAULIEU, 1965). Edênio Valle (1991) diz que a escola, principal instrumento da Igreja à época, pouco tinha a ver com as classes recém-saídas da condição escrava (VALLE, 1991). Jamil Cury (1991, p. 113) diz que após a República a Igreja fez "opção preferencial pelas elites" e, com isso, visava combater o laicismo para

impedir o socialismo, pois "para a Igreja o laicismo é o caminho do socialismo". A escola católica, à época, também era considerada separada da realidade brasileira, com métodos pedagógicos tradicionais e resistentes a novidades curriculares. Também lhe era característica a rígida formação moral, a participação frequente dos alunos às missas, as quais, em muitos colégios, eram diárias. Os alunos faziam a Primeira Comunhão no Colégio e eram motivados a participar de associações religiosas, entre as quais o Apostolado da Oração e a Congregação Mariana. Incentivava-se, também, e bastante, a educação artística, a atividade física, esporte e cultura que, na opinião de Gilberto Freyre, foi um acréscimo de influência anglo-saxônica:

Foram os educadores jesuítas, beneditinos, salesianos, maristas – quase todos estrangeiros – que no Brasil dos primeiros anos da República, (...), e para o benefício dos meninos e adolescentes brasileiros, seus alunos, anglo-saxonismos como a educação esportiva, o pic-nic, o foot-ball. (AZZI, 1995, p. 35).

As primeiras décadas da República foram para a Igreja, sob a liderança do Cardeal Leme (RJ), um período de reorganização e reposicionamento de sua influência na sociedade (BUFFA, 1991). Dado o aumento de dioceses, paróquias, colégios católicos, obras sociais, hospitais, asilos, escolas profissionalizantes, a Igreja foi se consolidando como uma importante parte organizada da sociedade de modo que o poder público não a podia desprezar. Nesse sentido, a Igreja se fez ouvir tanto na elaboração da Constituição Federal de 1934 quanto na de 1937, ambas por Getúlio Vargas, confesso agnóstico, mas amigo pessoal do cardeal Leme<sup>19</sup> (MOURA, 2000). A influência católica na elaboração das Constituições no governo de Getúlio fez voltar o ensino religioso às escolas e abriu-se a possibilidade de o Estado subsidiar as instituições católicas que tivessem finalidade social (BUFFA, 1991; AZZI, 1995). Ao mesmo tempo em que a Igreja restabelecia alguns dos privilégios do Padroado, alinhava-se aos grupos mais conservadores da época. Os colégios católicos deram apoio irrestrito a Vargas e reagiram contra o Manifesto dos Pioneiros, em 1931 (AZZI, 1995).

---

<sup>19</sup> Dentre os grandes feitos do Cardeal Leme está a articulação frente o Conselho Federal de Educação para a criação da Universidade Católica, em 1941, na cidade do Rio de Janeiro, hoje Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O número de escolas católicas, no ano de 1889, era de 19 estabelecimentos. Do início da República até o ano de 1930 o número de escolas católicas saltou para 226<sup>20</sup>, espalhadas em todos os estados da Federação e com significativa presença nas cidades do interior (MOURA, 2000). Em termos de matrícula, 80% dos alunos secundaristas eram de escolas particulares, das quais a maioria era católica. Do ano de 1931 até 1964 foram abertos 659 novos estabelecimentos de ensino católico no Brasil, e eram escolas de todos os níveis de ensino, inclusive de educação especial e profissionalizante. Houve abertura de escolas em todas as unidades da Federação, abrangendo, em sua maioria, os estados do sul e sudeste (MOURA, 2000, anexos 2 e 3).

No ano de 1945 foi criada a Associação de Educação Católica no Brasil - AEC (ROSSA, 2005), fruto do primeiro Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, em 1944, no Rio de Janeiro, e tornou-se uma entidade jurídica de direito privado reconhecida em 1952. Nessa mesma época foi criada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em outubro de 1952, e a Conferência dos Religiosos do Brasil, em 1954. Em 1961, o presidente João Goulart promulgou a Lei n. 4.024, que, depois de muita discussão, vetos e rediscussão, em 14 de dezembro foram elaboradas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que significou a primeira política pública educacional voltada efetivamente para atender a necessidade da grande população brasileira ainda sem acesso à escola. Essa Lei também estabeleceu a criação de Conselhos de Educação, e entre os nomes escolhidos para compô-los estavam os nomes de bispos e padres muito ligados à educação católica e, especificamente, à AEC.

Desde a sua criação, a AEC manteve forte presença nas discussões em torno das políticas voltadas para a educação (BUFFA, 1991; ROSSA, 2005), e em 1944 ajudou a fundar o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino e atuou junto aos deputados, intelectuais e órgãos de comunicação no sentido de defender e veicular as ideias e propostas das escolas católicas em relação à legislação

---

<sup>20</sup> Constata-se que Rossa (2005) não incluiu, em seu levantamento, as escolas paroquiais, pois, segundo Kreutz (2010, p. 357), em 1931, havia 451 escolas, católicas, de imigração alemã. Nesse número estão incluídas somente as escolas paroquiais para os imigrantes alemães.

educacional no país<sup>21</sup>. A criação da Revista de Educação AEC muito contribuiu para unificar e articular as forças da sociedade e as próprias escolas católicas em torno de temas importantes e relacionados à defesa do ensino privado e confessional.

A fundação da AEC resultou de uma estratégia da Igreja, que necessitava dispor de um organismo que fosse capaz de orientar os rumos da política educacional, no Brasil, quer em termos ideológicos, quer em termos de diretrizes, propriamente ditas, na linha da Encíclica '*Divini Illius Magistri*' de Pio XI, em 1929 (ROSSA, 2005, p.79).

Na primeira metade do século XX, a educação católica no Brasil, semelhante a toda a Igreja Católica, tinha uma postura de diálogo com a sociedade e com a cultura muito marcada pelos princípios antimodernistas e antiliberais do Concílio Vaticano I e da bula papal antimodernista, intitulada *Syllabus*. Esse posicionamento da Igreja e da escola católica, em meados do século XX, e, sobretudo, depois do Concílio Vaticano II, passou por grande modificação e abertura. Nesse contexto, a figura de Dom Helder Câmara foi importante para a articulação em torno da criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, da Conferência Episcopal Latino-Americana - CELAM, da Conferência Latino-Americana dos Religiosos – CLAR e a Conferência dos Religiosos do Brasil – CRB. Esses organismos, na década posterior à sua fundação e no ambiente da realização do Vaticano II e posterior ao evento, muito contribuíram para que a Igreja na América Latina respondesse com maior autonomia aos apelos do Concílio Vaticano II, visando mais bem atender à realidade específica do continente e romper com a tendência romanizante que até então predominava (VALLE, 1991; SANDRINI, 2011).

Entre "luzes e sombras" (GOMES, 2002), a primeira metade do século XX pode ser considerada, para a educação no Brasil, um período em que se acenderam algumas luzes, ainda que insuficientes para a imensa escuridão de iletrados. Ao menos fez sair do papel propostas e políticas democráticas voltadas para o sistema educacional republicano. As sombras ficaram ou na truculência estatal em detrimento de iniciativas democráticas ou na omissão estatal em relação à multidão de iletrados (GOMES, 2002; CARVALHO, 2005). O Brasil continuava a ser, principalmente no interior, o país do "Jeca Tatu". As Leis de Diretrizes e Bases de

---

<sup>21</sup> Ester Buffa (1991, p. 127) destaca a posição aguerrida da AEC em relação à defesa de suas teses e em contraposição, sobretudo ao jornal O Estado de São Paulo, principal interlocutor, à época, dos que militavam na defesa pelo ensino público, laico e gratuito.

João Goulart, junto com o ambicioso plano do Movimento de Educação de Base, em 1961, no início da segunda metade do século XX, foi uma eficiente iniciativa para atender ao enorme desafio de diminuir o analfabetismo. A esse propósito somaram-se os esforços de Paulo Freire com o Movimento de Cultura Popular. Nesse período, a relação entre Igreja e Estado avançou para novos patamares. Tanto a Igreja se tornou mais aberta aos ideais republicanos, depois do Concílio Vaticano II, quanto o Estado brasileiro tornou-se mais democrático. Entretanto, esse período de luzes foi logo substituído por duas décadas de trevas para a educação e a democracia. O período militar, com início em 1964, pôs fim às propostas de reforma do governo Jango e cerceou a pesquisa nas universidades, caçou, prendeu e deportou professores e pesquisadores, suprimiu o financiamento público para a educação, sucateou as escolas, diminuiu os salários e a autoestima dos professores, enfim, prestou um grande desserviço aos ideais republicanos e ao Estado de direito.

### **3.1.5 A Educação Católica no Período Militar**

Durante o regime militar a Igreja respirava os novos ares vindos do Vaticano II e assumia, sobretudo depois das conferências episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979), a opção preferencial pelos pobres. Posição reforçada pelo movimento das Comunidades Eclesiais de Base e pelo influxo da Teologia da Libertação. Inaugurava, portanto, uma nova postura para boa parte da Igreja e por consequência da educação católica. As grandes lideranças da Igreja Católica no Brasil engajaram-se na luta pelos direitos do cidadão, o estabelecimento do estado democrático e o fim das injustiças sociais. Isso significava que a cúpula da Igreja que, à época, era representada pelo cardeal de São Paulo, Dom Evaristo Arns, o cardeal de Fortaleza, Dom Aloísio Lorscheider — presidente da CNBB — e do arcebispo do Recife, Dom Helder Câmara, cuja ressonância de suas lideranças ia muito além dos limites das arquidioceses onde eram titulares, além de muitos outros bispos e teólogos protagonistas da inserção da Igreja nos movimentos populares, comunidades carentes e fora do círculo diminuto das famílias beneficiadas pelo poder político e econômico.

O período militar interrompeu o debate e o processo democrático em torno da construção da cidadania. No contexto da guerra fria e da pressão americana para a

não proliferação do comunismo na América Latina, no Brasil houve tensionamento entre as forças políticas que desembocou no golpe de 1964.

As escolas católicas, durante o regime militar, passaram por uma imensa crise paradigmática. Em consequência das ideias renovadoras do Concílio Vaticano II e de sua aplicação no continente latino-americano, por meio das conferências episcopais e dos documentos de Medellín e Puebla, as escolas católicas passaram por um momento forte de revisão suas opções, buscando adaptar-se aos novos paradigmas. As congregações religiosas que trabalhavam com educação começaram a querer deixar o atendimento às elites, sair do centro das cidades e dos grandes colégios para assumirem novas frentes de missão na periferia das grandes cidades e do país, o que provocou a evasão de religiosas (os) e padres do trabalho com educação. Essa evasão foi corroborada pela crise vocacional, também consequência das mudanças na Igreja, de modo que muitos padres e religiosos (as) abandonaram a vida sacerdotal e religiosa, e muitos deles iniciaram carreira profissional docente em colégios e universidades católicas. Além dessa crise interna, as escolas católicas começaram a perder a hegemonia no setor privado de educação. Especialmente no sul e no sudeste surgiram escolas privadas com fins lucrativos e escolas confessionais de outras denominações religiosas<sup>22</sup>. A escola católica começou a perder alunos e espaço no cenário educacional brasileiro.

De acordo com o levantamento de Moura (2000), entre os anos de 1965 e 1996 foram abertas 370 novas escolas católicas em todo o Brasil, ao comparar o ritmo de abertura de escolas com períodos anteriores, já se identifica um processo de refração quantitativa da presença das escolas católicas. Esse levantamento foi complementado por uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos Religiosos e Investigações Sociais (CERIS) e a Associação das Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC), entidade criada em 1993 e deixando de existir em 2007 quando participou da criação da Associação Nacional da Educação Católica (ANEC), entidade que passou a representar todo o setor católico de ensino, incluindo ensino básico, superior e mantenedoras.

O período da redemocratização foi intenso nas escolas católicas junto aos debates nacionais em torno da educação. Foram décadas de muitas mudanças na

---

<sup>22</sup> Importante observar que já havia escolas de outras confissões religiosas, no Brasil, desde o início da República após a constituição de 1854.

política educacional e, de certo modo, com êxitos consideráveis em termos de universalização do ensino básico, financiamento da educação pública, ampliação da rede pública de ensino e, mais recentemente, formas eficazes de avaliar a qualidade do sistema educacional brasileiro. Depois da Constituição Federal de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, foi outro grande marco para a educação. Representado pela AEC, a educação católica teve forte participação nos debates que produziram essa Constituição e durante a elaboração da LDB/96.

### **3.1.6 A Educação Católica no Pós-Vaticano II**

O Concílio Vaticano II, evento que teve início em 1962 e término em 1965, especialmente com as Constituições Apostólicas, *Gaudium et Spes* (Alegrias e Esperanças) e *Lumen Gentium* (Luz das Nações), propôs abrir a Igreja ao diálogo com a modernidade, havendo uma conversão de postura em relação ao que vinha sendo praticado. O "*aggiornamento*" (atualização) da Igreja chegou ao âmbito da educação católica, no Brasil, provocando um deslocamento ideológico e mudanças nas prioridades institucionais. A prioridade deixou de ser o atendimento da classe média e da educação para as elites, no intuito de investir em educação popular e abrir obras educacionais nas periferias das grandes cidades. A educação católica passou a preocupar-se, também, com a transformação social e o protagonismo do leigo em suas instituições. Edênio Valle (1991) explica que, anteriormente, a educação católica havia feito opção preferencial pela "classe média", tinha um modelo de sociedade pré-moderno e um modelo de Igreja da Cristandade. Sob o influxo do Vaticano II, a Igreja aproximou-se da modernidade, dos valores republicanos e, especialmente na América Latina, dos pobres e realidades periféricas às esferas de poder político e econômico (LIBÂNIO, 1980).

Nesse contexto, a educação católica acompanhou esse movimento de deslocamento que a Igreja fez. Um movimento que tendeu a deixar o centro das cidades e do país e ir em busca das populações da periferia. A Igreja Católica, no Brasil e na América Latina, organizou-se em pequenas comunidades eclesiais de base, e por iniciativa de muitas congregações religiosas, especialmente as femininas, e, através delas, a educação católica passou a migrar da educação em colégios tradicionais para centros de educação popular nas periferias das cidades e

no interior do país. Assim, a Igreja passou a ter outra concepção sobre si mesma e do mundo, expressa nas palavras do Papa João XXIII sobre o Concílio: “Atualmente mais do que nunca, estamos dispostos a servir ao bem do homem enquanto tal e não apenas aos católicos” (MOURA, 2000, p. 155).

Nas décadas posteriores à realização e encerramento do Concílio Vaticano II, em relação à Igreja na América Latina, as conferências continentais realizadas no episcopado latino-americano confirmaram as perspectivas de abertura da Igreja ao diálogo com a sociedade e especialmente na atenção prioritária às transformações sociais. O continente, nesse período, vivia um tenso momento de repressão militar e de perseguição a possíveis influências comunistas. Os documentos episcopais produzidos nas conferências episcopais de Medellín (Colômbia), em 1968, e Puebla (México), em 1978, oficializaram que a Igreja, com toda a sua estrutura, deveria ter uma "opção preferencial pelos pobres" em todos os seus ministérios (VALLE, 1991). Os documentos de Puebla e Medellín motivaram e legitimaram o deslocamento das instituições católicas, paróquias, dioceses, congregações religiosas, colégios e universidades para um engajamento em defesa da população mais pobre (LIBÂNIO, 1980). Em consequência, em todo o continente, a Igreja foi se organizando em pequenas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), o que potencializou a sua presença e inserção nos movimentos populares que defendiam a volta da democracia e maior justiça social. A Igreja, pelo menos boa parte dela, posicionou-se ao lado dos pobres e deixou as elites.

O documento episcopal de Medellín considerou a educação, pública e privada, na perspectiva da Educação Libertadora. A partir desse documento as escolas católicas passaram a reavaliar seu trabalho com as elites e a questionarem-se sobre a real eficácia desse trabalho. Muitas escolas católicas encerraram suas atividades ou porque a congregação mudou-se do bairro de elite em que estava situada para uma cidade ou região mais popular ou porque, com a baixa do número de religiosos, não foi mais possível sustentar a obra. Muitos colégios tradicionais iniciaram atividades denominadas projetos sociais, envolvendo seus alunos dentro do que previam os princípios da Educação Libertadora: “educar para transformar”. Segundo LIBÂNIO (1997, p. 9), a Educação Libertadora, à guisa dos ensinamentos de Paulo Freire, visava a construir uma consciência crítica no aluno a fim de que ele fosse capaz de transformar a si mesmo e o mundo à sua volta. Essa postura

pedagógica causou muitos conflitos com os pais e a sociedade. Laércio Moura (2000) apresenta o caso de colégios tradicionais, em várias cidades do Brasil, que tiveram sucesso com a nova proposta pedagógica construída sobre os princípios da Educação Libertadora. O caso mais emblemático, em que a “opção preferencial pelos pobres” e uma educação que trabalhasse a consciência solidária e crítica não foi bem acolhida pela comunidade escolar, ocorreu na cidade de Porto Alegre, no Colégio Anchieta (ROHDEN, 1985). Os pais acusaram a escola de “marxista” e de estar ensinando a seus filhos “a luta de classes e o ódio aos ricos em vez do amor ao próximo”. Esse caso rendeu uma avalanche de artigos e posicionamentos na mídia local e nacional e fez com que o então cardeal de Porto Alegre, Dom Vicente Scherer, levasse o caso ao Vaticano.

Nas três últimas décadas, em termos de organização e definição de princípios de ação, as escolas católicas por meio da Congregação para a Educação Católica, órgão no Vaticano responsável pelas instituições católicas de ensino, tem avançado na reflexão em torno da participação do leigo nas escolas católicas, seu perfil, identidade e importância para a ação da Igreja no meio educativo. Outro tema sempre recorrente são os desafios trazidos, segundo os documentos, pelo pluralismo cultural, ameaça de relativismo moral e o desafio de atualização frente as novas linguagens tecnológicas. Com base no que está disponível no sítio eletrônico da referida organização no Vaticano, lista-se abaixo os documentos produzidos sobre a escola católica:

- **O leigo católico testemunha de fé na escola.** Reflete sobre a identidade do leigo na escola em geral e nas escolas católicas; traz elementos sobre a identidade e característica dos leigos e também comenta sobre a necessidade de formação continuada. Documento assinado pelo cardeal William Baum, em 1982.
- **Dimensão Religiosa na Escola Católica:** Orientação para avaliação e revisão, em 1988. Documento comemorativo ao lançamento do *Gravissimum Educationis*. Contém análise sobre as mudanças no cenário juvenil, elementos de reflexão sobre a dimensão religiosa na vida escolar em geral e sobre a escola católica em específico. Documento assinado pelo cardeal William Baum, em 1988;

- **A educação católica no limiar do terceiro milênio:** próximo à mudança de milênio o documento faz uma breve análise contextual e procura lançar perspectivas de ação para as escolas católicas em relação aos desafios do próximo milênio. Documento assinado pelo cardeal Pio Lagui, em 1997;
- **As Pessoas Consagradas e sua Missão na Escola:** por ocasião do aniversário da publicação da declaração *Gravissimum Educationis*, esse documento faz uma análise de conjuntura e insere reflexões sobre a importância e o desafio do mundo da educação aos de vida consagrada que nele atuam. Documento assinado pelo cardeal Grocholewski, em 2002;
- **Educar juntos na escola católica.** missão partilhada entre fiéis leigos e pessoas consagradas. Considerando a diminuição do número de pessoas consagradas nas escolas católicas o documento contém reflexões sobre o sentido da presença dos leigos católicos nas escolas. Documento assinado pelo cardeal Grocholewski, em 2007.

Em nível de América Latina, o documento da Igreja mais importante e recente é o Documento de Aparecida, em 2007, sobre o qual os bispos, em 2011, elaboraram o documento "Vão e ensinem" que resume para a educação o que foi produzido na referida conferência episcopal.

O Documento de Aparecida (DA) (2007) elaborado pelos bispos da América Latina e do Caribe, quando estiveram reunidos em conferência na cidade de Aparecida – SP, inclui a educação católica (n. 328)<sup>23</sup>, escolas e universidades, entre os "lugares de formação para os discípulos missionários" (n. 301) assim como a família (n. 302), as paróquias (n. 304), as pequenas comunidades eclesiais (n. 307) e os movimentos eclesiais e novas comunidades (n. 311).

O Documento mostra-se preocupado com a instrumentalização da educação e a um "reducionismo antropológico, visto que concebem a educação preponderantemente em função da produção, da competitividade e do mercado" (n. 328). Outra preocupação é com a "inclusão de fatores contrários à vida, à família e a uma sadia sexualidade" (n. 330).

---

<sup>23</sup> Esta identificação refere-se ao parágrafo do documento e não à página.

Os bispos entendem que na América Latina e Caribe ao mesmo tempo em que aumenta a demanda e atenção pública pela educação predomina uma visão reducionista e utilitária sobre ela. Tal realidade suscita a necessidade de "insistir no autêntico fim da escola" e transformar a escola em um "lugar privilegiado de formação e promoção integral, mediante assimilação sistêmica e crítica da cultura" (n. 329). Os bispos entendem que a escola é responsável por "destacar a dimensão ética e religiosa da cultura, precisamente com o objetivo de ativar o dinamismo espiritual do sujeito e ajudá-lo a alcançar a liberdade ética que pressupõe e aperfeiçoa a psicológica" (n. 330). A posição e visão dos bispos católicos, presente nesse documento, é coerente à concepção humanista-cristã de educação e também obviamente às posições da Igreja Católica quanto à educação da juventude como um meio de evangelização. O Documento de Aparecida enquanto crítico a uma instrumentalização da educação por parte de interesses puramente mercadológicos está em continuidade com os Documentos de Puebla (n. 1025) e de Santo Domingo (n. 265), no sentido de entender a educação dentro de um processo de humanização e que propicia a liberdade e autonomia do sujeito e que tenha Jesus Cristo como modelo de ser humano.

Depois de considerar a finalidade da educação em geral o DA compromete as escolas católicas a:

- Centrar sua educação na pessoa humana;
- Estimular uma educação de qualidade para todos, especificamente para os mais pobres;
- Incluir todas as faixas etárias em um processo de "encontro com os valores culturais do próprio país" e descobrir neles a dimensão religiosa e transcendente;
- Suscitar uma pastoral da educação que seja dinâmica e acompanhe os processos educativos.

O projeto educativo da escola católica, segundo o DA, deve estar centrado em "Cristo, o Homem perfeito, é o fundamento em quem todos os valores humanos encontram sua plena realização" (n. 335). O Documento fala em "resgatar a identidade católica de nossos centros educativos" e sugere que isso aconteça por

meio de um "impulso missionário corajoso e audaz". (n. 337) O documento reforça a responsabilidade da família e dos pais no processo da educação dos filhos diz o documento que "O dever da educação familiar, (...), é de tanta transcendência que, quando falta, dificilmente pode ser suprido."

O Estado, diz o Documento, deveria dar apoio às famílias e lhes garantir uma educação de qualidade com a possibilidade de liberdade de escolher a escola adequada para o seu filho.

Diferentemente do documento de Puebla e Medellín o DA não faz referência à educação popular embora se mostre preocupado com a educação de qualidade aos mais pobres. Outra descontinuidade em relação aos documentos anteriores é quanto ao silêncio em relação ao sistema público de ensino. O Documento de Aparecida restringe-se às instituições católicas deixando de considerar os desafios, também para a pastoral escolar, das escolas e universidades públicas.

### **3.1.7 A Escola Católica e o Secularismo**

O contexto sociocultural que, na atualidade, desafia as escolas católicas e todo o povo cristão é o fenômeno da secularização como perda dos referenciais religiosos, e postura de indiferença em relação às expressões de fé. Essa realidade invadiu toda a Igreja, inclusive as escolas e universidades. As escolas católicas, na primeira metade do século passado, contavam com atividades religiosas frequentadas pela totalidade dos alunos. As Congregações Marianas, Cruzada Eucarística, entre outras associações religiosas, constituíam um cotidiano escolar fortemente marcado pela identidade católica vivida e celebrada com assiduidade e disciplina. A Missa era diária e obrigatória, além dos retiros, confissões, enfim, as escolas católicas eram, também sob este aspecto, bem diferentes do que são hoje. O Concílio Vaticano II, ao abrir a Igreja para o diálogo com a cultura e a pluralidade de discursos da modernidade, fez irromper um processo de contínua transformação das instituições e estruturas ligadas à Igreja. A escola católica, majoritariamente dirigida por congregações religiosas, passou pelas mudanças sofridas pelos religiosos e religiosas. Ou seja, do mesmo modo que os membros de congregações religiosas foram, aos poucos, flexibilizando a disciplina rígida, e a uniformização das condutas — deixou-se de usar o hábito —, aproximando-se da vida moderna, a

escola católica sofreu, na proposta pedagógica e curricular, os efeitos desse processo. A Declaração Pontifícia *Gravissimum Educationis*, ao sugerir a utilização das ciências modernas e métodos pedagógicos atualizados, sinalizou para a modernização das escolas católicas. Essa aproximação da Igreja e da escola católica com a modernidade ocorreu concomitante ao fenômeno da secularização. A secularização é um fenômeno que, segundo Charles Taylor (2010), teve início no século XVII e acentuou-se proporcionalmente ao fortalecimento da razão instrumental e o declínio das metanarrativas. Na pós-modernidade ocorre uma rejeição da ordem disciplinadora e racionalista moderna em função do que Taylor denomina “diminuição do conteúdo semântico de termos como ‘escolha’, ‘liberdade’, ‘direitos’, ‘respeito’, tão apregoados e tão pouco entendidos pela sociedade atual”. Esses mesmos termos e valores, no contexto cultural da Revolução Francesa, foram defendidos como garantias básicas para a defesa da dignidade humana. Ocorre que, na pós-modernidade, esses valores humanos transformaram-se, com uma diminuição semântica, em meios pelos quais o indivíduo se refugia em si mesmo, fazendo-se centro de seu universo egocêntrico e triste. Franca Miranda, ao comentar essa face triste da pós-modernidade, descrita por Taylor, diz:

A busca da felicidade individual já existia no passado, mas emergia sempre dentro de um contexto de respeito mútuo, de ética civil, de certos valores de família, de trabalho e de produtividade que, hoje, sofrem um processo de erosão visível. (MIRANDA, 2008, p. 191).

A secularização é um fenômeno que atinge as escolas católicas, do mesmo modo que o cristianismo e suas religiões, a buscar respostas ao homem e à mulher da pós-modernidade. Certamente, o modelo de escola católica e de identidade religiosa que havia na primeira metade do século passado não responderia às perguntas existenciais dos alunos de hoje. O mesmo se pode dizer da prática pastoral da Igreja e religiões cristãs. Taylor (2010, p. 593), ao refletir sobre a “religião hoje”, identifica, na atual forma individualista e intuitiva de expressão religiosa, um problema para as religiões tradicionais. Segundo o filósofo, os jovens de hoje:

- Procuram uma experiência direta com o sagrado;
- Valorizam a espontaneidade e a espiritualidade;
- Almejam uma totalidade holística;

- Valorizam o corpo e os sentimentos;
- Valorizam a expressão pessoal em oposição à Igreja.

Taylor (2010, p. 602) entende que “a diminuição das práticas religiosas e o enfraquecimento das instituições não representam decadência da religião, mas a crise de uma de suas representações históricas, a saber, a cristandade”. Diz o autor que uma nova modalidade irá surgir, cujas características já estão presentes em grupos religiosos, entre as quais a prática da meditação, envolvimento com obras de caridade, grupos de aprofundamento da fé, peregrinação, modalidades especiais de oração e modalidades diversas de adesão religiosa. Diz o filósofo que “o futuro do cristianismo está menos nas instituições quanto em fortes intuições de indivíduos que as possam irradiar para outros” (2010, p. 602).

França Miranda (2008) continua a reflexão de Taylor dizendo que o que vemos hoje não se trata da morte de Deus, nem da ciência, mas das atuais e difíceis condições para a fé. Há também um contexto fechado à transcendência que dificulta o ambiente de fé: o individualismo moderno, razão instrumental e a banalização do sagrado, elementos característicos do “humanismo imanente”.

O teólogo João Batista Libânio (2000), ao falar sobre o fenômeno religioso atual, entende que não se confirma a previsão do desaparecimento das religiões e a “morte de Deus”, mas, em tendência contrária, na atualidade surge um redescobrimto do sagrado sob formas diversas e paradoxais. Segundo Libânio (2008), ao mesmo tempo em que ocorre um enfraquecimento das religiões tradicionais observa-se que o Brasil é um grande exportador de franquias de igrejas e programas religiosos televisionados. Diz-se que as pessoas não dão ouvidos aos ensinamentos religiosos, entretanto, as últimas eleições mostraram que temas religiosos e a força das religiões têm grande influência sobre os eleitores e políticos. Também em nível internacional a religião mostra-se fator determinante nas eleições norte-americanas e o islamismo cresce na Europa. Portanto, dizer que se vive um declínio das religiões não é uma afirmação exata. Libânio (2000) constata que as previsões de que a sociedade deixaria a fé e a religião à medida do predomínio da razão instrumental e do desenvolvimento científico e racional, nunca se efetivou. Entretanto, constata-se um cansaço existencial decorrente do utilitarismo consumista decorrente de um modelo de civilização centrada no poder de consumo

do indivíduo e de grupos econômicos. É preocupante constatar a emergência de um utilitarismo religioso, ou uma versão religiosa da razão instrumental, capaz de transformar a relação transcendental em um produto de compra e venda. Libânio (2009) descreve a diversidade e contradições das manifestações religiosas na atualidade e a imensa diversidade na oferta de formas para atender à demanda pelo sagrado. Convergindo para o mesmo pensamento, Luiz Roberto Benedetti (2009, p.21) constata um verdadeiro “mercado da fé”, fenômeno que significa “mais do que um renascer da religião”, pois mostra-se como uma das facetas do secularismo. O próprio secularismo mostra movimentos paradoxais, pois, diz Libânio (2008, p.300), “quanto mais cresce o secularismo, mais explodem, em países de capitalismo avançado, como os EUA e alguns da Europa, ondas religiosas de crenças arcaicas e primitivas”. No livro intitulado *Em busca da lucidez: o fiel da balança*, Libânio (2008, p. 305) afirma que entre o secularismo e a credence deve haver uma lucidez que “traz o antídoto de uma razão que se abre ao mistério e do mistério que aceita confrontar-se com ela.” Ou seja, a religião mais do que combater o secularismo deve buscar nele formas de diálogo profícuo entre fé e razão, na forma como Santo Anselmo condensou brilhantemente na definição *fides quarens intellectum*. Libânio assim sintetiza o fenômeno religioso no contexto secular:

A religião, ao mesmo tempo, se fragmentou e invadiu todos os rincões. Com isso, ganhou visibilidade midiática e perdeu relevância sociopolítica. Deixou a ribalta do poder para ir para os bastidores da subjetividade ou para o telão da publicidade. Oferece iguarias para todos os sabores. Até pasto para a violência. Só muita lucidez a traz para a fonte de onde nasceu e onde deveria saciar a sede: a religião com o Transcendente. (LIBANIO, 2008, p. 305).

França Miranda (2008), com base em Taylor, procura significar a presença do cristão na sociedade secularizada. Miranda entende que o Cristianismo foi, por muito tempo, a única interpretação da realidade em que se vivia e que esse monopólio hermenêutico da realidade já não existe mais:

Daí decorre que o cristão terá que professar e viver sua fé numa sociedade que se estrutura intencionalmente desconhecendo esta fé, bem como conviver com outros que não a partilham e mesmo a questionam por abraçarem cosmovisões e práticas diferentes. (MIRANDA, 2008, p. 205).

As religiões já não conseguem estabelecer um horizonte de fé, pois o pluralismo cultural e religioso já chegou ao interior das próprias religiões, e, aqui,

pode-se incluir, também, o interior das escolas católicas. Esse é o ambiente cultural em que as escolas católicas estão situadas. A constatação que França Miranda faz do horizonte de fé em relação às religiões pode-se, sem exagero, fazê-lo em relação às escolas católicas em que o pluralismo religioso e cultural desafia a própria expressão da confessionalidade. O ambiente plurirreligioso da atualidade parece relativizar a força do cristianismo e a sociedade moderna, amparada na razão e na ciência tende a relegar a religião ao âmbito do íntimo, o qual não se coloca em público, não se visualiza comunitariamente. As escolas católicas por vezes ocultaram a sua identidade confessional pensando ser essa a melhor forma de se apresentar à sociedade e até de conseguir ampliar o número de alunos. Marcos Sandrini (2007, p. 43) entende que o ambiente secular não pode ser compreendido como uma impossibilidade para o diálogo religioso, pelo contrário, deve ser entendido como "uma nova oportunidade para repropor a questão de Deus" que certamente não logrará êxito se com um pensamento linear quiser responder a questões complexas, ou seja, o paradigma da Cristandade não é suficiente para dialogar e trabalhar com os desafios da "era secular".

França Miranda (2008) entende que uma nova configuração eclesial emerge da necessidade de a Igreja Católica assumir o desafio por mudanças. — as mesmas acenadas no Vaticano II. É preciso que se volte à atualização (*aggiornamento*) pós-Vaticano II e se estabeleça um diálogo corajoso e sincero com a pluralidade sem medo e sem arrogância. Com humildade e modéstia é preciso buscar compreender as conquistas da modernidade, inclusive as inspiradas no cristianismo. O valor da pessoa humana, o respeito à liberdade individual, os direitos humanos, a justiça social, a cidadania consciente, a participação na construção da sociedade, o espaço público foram conquistas da modernidade e de forma alguma estão opostas aos valores evangélicos e ao modelo de Igreja "Povo de Deus" tão pouco compreendido nas últimas décadas, diz o teólogo. França Miranda reforça o apelo do Papa Francisco para que a Igreja saia do conforto e segurança dos grandes prédios e Igrejas e vá ao encontro do pobre, nas periferias do mundo e da cultura, nas fronteiras onde pode haver indefinição sobre a fé, falta de esperança, mas certamente há necessidade e sede de amor. Esse apelo se estende às escolas católicas que, às vezes, podem ser tentadas a retornar a antigos modelos eclesiais

baseados em uma compreensão de identidade católica como um retrocesso ao triunfalismo da cristandade. E França Miranda assevera que

Cristianismo não pode ficar prisioneiro de um momento histórico que pode oferecer segurança, mas que se revela estéril. Ele não se fundamenta nas conquistas do passado nem nas tradições que nos legaram. Ou talvez sejamos homens de pouca fé e nos falte uma autêntica confiança em Deus. (2008, p. 205)

A escola católica, em uma sociedade secular, é desafiada a atualizar a sua identidade, seu carisma e missão de modo a manter-se relevante como centro de irradiação dos valores evangélicos sem que as raízes na tradição e identidade signifiquem uma atitude reacionária e conservadora (ZAMAGNI, 2013).

Retomar-se-á o tema identidade da escola católica no final do quarto capítulo deste estudo. Por ora fez-se apenas uma contextualização sociocultural com o objetivo de situar as escolas católicas no ambiente que se formou após o Vaticano II. No próximo tópico descrevem-se alguns elementos do contexto sociopolítico e econômico em que se encontram as escolas católicas no Brasil.

## 3.2 A ESCOLA CATÓLICA NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

### 3.2.1 O Contexto das Atuais Reformas Educacionais no Brasil

A elaboração das políticas educacionais na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 ocorreu em um contexto de discussões e conferências internacionais, motivado por organismos multilaterais e com o objetivo de fixar metas de desenvolvimento da educação. O principal organismo motivador desse novo padrão foi, inicialmente, a UNESCO, e, no transcorrer das mudanças do ambiente político e econômico o protagonismo, na condução das estratégias para o desenvolvimento da educação, passou para o Banco Mundial e para a Organização para o Crescimento e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Desde a década de 1990 observa-se, no Brasil, a repercussão do que vinha acontecendo nos países membros e ligados à OCDE, quanto às reformas na política educacional. A conferência Mundial em Jomtien, na Tailândia, em 1990 constitui-se em ponto de partida para um movimento de reformas em políticas educacionais

(ADAMS, ACEDO, POPA, 2012; VIEIRA, 2011; AKKARI, 2011) em nível mundial. Akkari denomina esse movimento de “internacionalização das políticas educacionais” e diz que isso ocorre como se fossem “movimentos planetários” (AKKARI, 2001), e que são as mesmas propostas políticas que atravessam o mundo, em forma “globalizada”. Esse movimento de globalização das políticas educacionais tem sua raiz na fundação de organismos internacionais, no pós-guerra, com a finalidade de fortalecer as economias dos países no bloco capitalista (ADAMS, ACEDO, POPA, 2012). Essa organização, em termos de organismos multilaterais, tem, no Banco Mundial, o principal financiador, e nos Estados Unidos o principal parceiro (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996; ALTMANN, 2002). O Banco Mundial, que a princípio visava assegurar segurança e aporte financeiro, por meio do FMI, e atuar na prevenção e superação de crises econômicas, passou, com a guerra fria, a ser financiador de políticas sociais nos países do denominado “terceiro mundo” ou “nações em desenvolvimento”. A educação, nessa política de financiamento do Banco Mundial, é considerada um investimento em “capital humano”, explica Oliveira (1998), pois,

[...] os dois primeiros empréstimos concedidos ao Ministério da Educação, no início da década de 70, adequavam-se ao modelo desenvolvimentista do Banco, o qual a educação era considerada na ótica do capital humano, isto é, como fator direto para o crescimento industrial intensivo. (OLIVEIRA, 1998, p. 49).

Desde a década de 1970, no regime militar, o Banco Mundial vem atuando por meio de empréstimos em projetos e programas educacionais no Brasil. Organizações como a UNESCO e UNICEF também foram fundadas no pós-guerra e com a finalidade de apoiar e acompanhar o desenvolvimento nos campos da educação e da saúde (AKKARI, 2011). Esses organismos sempre tiveram significativa importância na elaboração de políticas sociais e educacionais, entretanto, observa Akkari, nos anos 1980, os Estados Unidos e o Reino Unido retiraram-se dessas organizações o que as enfraqueceu muito, pois estas eram os principais financiadores. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que se fortaleceu a influência do Banco Mundial e do FMI sobre as políticas educacionais, cuja atuação resultou no racionamento e na diminuição de investimentos públicos em setores sociais, entre os quais a educação.

A conferência de Jomtien, em 1990, promovida pelo Banco Mundial, marcou, portanto, um conjunto de projetos e programas, em nível mundial e continental, no sentido de empreender políticas de reforma da máquina pública e do planejamento e gerenciamento das políticas educacionais (VIEIRA In: FERREIRA e AGUIAR, 2011,; AKKARI, 2011; OLIVEIRA, 1998). Essa conferência, segundo Oliveira (1998, p. 90), apresentou “proposições que convergiam para novos modelos de gestão do ensino público calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração dos recursos e das responsabilidades”. A Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe (CEPAL) foi o órgão responsável pelo acompanhamento da efetivação das metas acordadas em Jomtien nos países da América Latina.

A UNESCO, em 1999, também fez um importante documento intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” que também ficou conhecido por “Relatório Jacques Delors” (AKKARI, 2011, p. 31) observa que o relatório Jacques Delors da UNESCO traz uma perspectiva “bem mais humanista de educação”, ao passo que o Banco Mundial tem “uma visão mais instrumental.” Dos pilares apresentados pelo documento da UNESCO, sobraria, na visão do Banco Mundial, apenas o “aprender a fazer”, afirma Akkari (2011, p. 32). O mesmo autor constata, entretanto, que as duas organizações, UNESCO e BANCO MUNDIAL, “passaram a colaborar entre si mais ativamente, e especialmente no campo da educação básica, para além de suas diferentes referências históricas, ideológicas e filosóficas” (p. 32).

A internacionalização das políticas educacionais envolve, contudo, outros organismos multilaterais, pois a UNESCO e o Banco Mundial não têm tanta influência nos denominados “países desenvolvidos”. Nesse contexto ganha relevância, no cenário das políticas educacionais, a atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento das Economias (OCDE), também criada no pós-guerra em 1947, com sede em Paris. Essa organização, sobretudo através do Programa Internacional de Avaliação do Aluno (PISA), passou a influenciar a elaboração de políticas educacionais, o que, no Brasil, resultou em programas de avaliação padronizada: as avaliações que se fazem para o ensino Fundamental (Provinha Brasil), Básico (SAEB), Médio (ENEM) e ensino superior (ENADE). Essas avaliações incidem no reforço de uma concepção curricular também padronizada e centrada, sobretudo, nos conteúdos curriculares mais valorizados pelas provas.

Adams, Acedo e Popa (2012) demonstram que a partir de um consenso em torno de uma nova compreensão de "desenvolvimento econômico e social" as agências multilaterais, principalmente algumas ligadas ao Banco Mundial, empreenderam um deslocamento no foco das reformas governamentais em diversos países. Esse deslocamento diz respeito a sair de uma compreensão de crescimento e desenvolvimento econômico somente considerando as relações de comércio e produção para uma inclusão da qualidade da educação como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico e social (ADAMS, ACEDO e POPA, 2012). Nesse sentido, a OCDE vem assumindo a tarefa de estabelecer a educação como elemento estratégico para o desenvolvimento social, pois promove a diversidade étnica e cultural e responde às necessidades da população mais carente e das minorias.<sup>24</sup> A OCDE criou um diretório voltado somente para o tema educação. Este diretório possui quatro centros de investigação que avaliam, pesquisam e publicam estudos sobre a qualidade da educação levando em consideração o espaço físico, o desempenho do aluno, a gestão escolar e inovações em educação. O PISA é o responsável pela elaboração e realização das avaliações internacionais dos alunos no final do ensino básico. Além da realização dos exames, o PISA edita várias publicações com os resultados, análises dos indicadores e exemplos de políticas bem-sucedidas.

O objetivo desses exames é a construção de indicadores para serem publicados em relatórios que deverão auxiliar os governos nas tomadas de decisão sobre investimentos em educação e aprenderem com a experiência de outros países com políticas educacionais bem-sucedidas. Segundo Barry McGaw<sup>25</sup>, diretor do Diretório para a Educação da OCDE, esses relatórios têm favorecido um estudo comparativo entre os países e ajudam a estabelecer metas para as políticas educacionais. A influência da OCDE e do Banco Mundial nas reformas educacionais faz com que os mesmos padrões sejam utilizados em vários países, ocorrendo, assim, uma internacionalização das políticas educacionais.

A crítica às reformas e à internacionalização das políticas educacionais contrapõe-se à utilização de ferramentas empresariais de gestão no ambiente educacional. A empresarização da educação segue uma tendência, também

---

<sup>24</sup> OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/pages>. Acesso em: 03/07/2013.

<sup>25</sup> OECD Observer no. 242, março de 2004.

internacional, de transformar os objetivos e finalidades da educação em metas de produção, performance, a serem avaliadas quantitativamente por um sistema gerencial centralizado e movido por um padrão de profissionalismo pouco convergente familiar à cultura educacional construída nas escolas. Leher (1999) entende que o debate em torno da educação virou um "assunto para homens de negócios":

o debate da educação foi transformado em **assunto de homens de negócios**, banqueiros e estrategistas políticos, compondo a pauta obrigatória das revistas e dos jornais do mundo dos negócios, como The Economist, Foreign Affairs, Financial Times, Gazeta Mercantil, Exame etc., que **celebram a emergência da sociedade do conhecimento**: os países podem ser divididos de acordo com o nível de escolarização de seu povo; somente os de melhor nível de escolarização poderão pleitear um lugar de destaque no mundo globalizado. Nos termos do Financial Times, a educação é a verdadeira riqueza das nações. (LEHER, 1999, p. 16-22). (grifo nosso)

A internacionalização das políticas educacionais por meio das Reformas, empreendidas pelo Banco Mundial e organismos multilaterais correlatos, é parte do projeto neoliberal em que “o mercado torna-se o princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI: 2010, p.84). Gentili (1996) inclui as propostas de reforma educacional que vêm se estabelecendo no Brasil como parte de uma construção hegemônica em que

os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise. (GENTILI, 1996, p. 11).

Gentili (1996, p. 17) explica que, sob o argumento de que há uma “crise de eficiência, eficácia e produtividade”, propõe-se, então, que os governos aprendam com o mercado e o mundo empresarial a resolver os problemas da educação. “A grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera pública para a esfera do mercado, questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade.” (GENTILI, 1996, p. 20). O consenso que se constrói entre os governos, como um novo “consenso de Washington”, é a necessidade de se fazer reformas na política educacional e isso ocorre como um “movimento planetário” em vários países ao mesmo tempo e sistematicamente sob o acompanhamento do Banco Mundial. Nessas reformas,

o estado se torna mínimo quando se deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente os professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (GENTILI, 1996, 27).

As reformas educacionais que vêm sendo propostas pelo Banco Mundial e OCDE estão fundamentadas em uma conceituação positivista e utilitária do ser humano e da educação (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2010). Com a proposta de uma educação baseada em evidências, ao modo das ciências exatas e experimentais, a qualidade da educação precisa ser quantificada na forma de avaliações, e também a produtividade dos professores e das escolas deve ser quantificada, avaliada, remunerada e premiada de acordo com os relatórios de produtividade. A finalidade é obter, com menor custo e maior eficiência, o produto final: gerações preparadas para o mercado de trabalho, para os desafios da “sociedade do conhecimento”, jovens inovadores e empreendedores.

Embora as críticas ao modelo de reforma neoliberal referiram-se, inicialmente, à realidade do ensino público, tal modelo gerencial e a concepção de educação se estabeleceram como uma nova cultura ou um novo paradigma de educação, expandindo o modelo de educação atrelado às necessidades do mercado também entre as escolas privadas e confessionais. Percebe-se que as instituições de educação católica segue o movimento dos grupos privados de educação, com fins lucrativos, e "modernizam" sua gestão. A utilização das ferramentas de gestão traz, como efeito colateral, uma concepção utilitarista de educação e uma concepção de educação diferente da que caracterizou a visão confessional sobre educação. Hoje, as escolas católicas estão descobrindo a importância de se ter uma gestão profissionalizada, entretanto, precisam estar atentas a não neutralidade dessas políticas de gestão e, especialmente, estarem atentas ao fato de que a concepção de educação — que muitos de seus consultores a bom preço vendem soluções de gestão para as instituições católicas —, também acabam vendendo concepções sobre a escola e educação que podem ser contraditórias ao carisma fundacional da escola e da congregação que mantém a escola.

É importante considerar o posicionamento das escolas católicas frente às políticas educacionais no Brasil, sua atuação no debate entre público e privado e os valores que foram prevalecendo e se consolidando como marcas da educação católica no Brasil.

### **3.2.2 A Educação Católica e as Políticas Educacionais**

A relação da escola católica com o Estado brasileiro sempre foi de muito diálogo e embates ideológicos em torno da definição de políticas educacionais (CURY, 1992). Tendo na, hoje extinta, Associação de Educação Católica (AEC) a sua entidade representativa, essas escolas marcaram sua posição na defesa da obrigatoriedade do ensino religioso e no direito do cidadão em escolher o tipo de sistema educacional para a educação de seus filhos. Quanto à defesa do ensino privado, a escola católica articulou-se com sindicatos representativos das escolas particulares para defender os interesses que lhes eram comuns. Durante as discussões em torno da legislação educacional, essas entidades representativas valeram-se das ferramentas democráticas para exercerem suas influências e forças, o que Mainardes (2006) denomina de "contexto de influência"<sup>26</sup> que envolve a elaboração de políticas públicas. O processo de discussão e elaboração da Constituição Federal de 1988 - CF/88, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 - LDB/96, contou com a participação de várias entidades representativas e interessadas no tema da educação.

A Igreja e a educação católica, no período das discussões em torno da CF/88, defendeu a tese de que o Estado deveria garantir educação de qualidade para todos e contar com o ensino privado, filantrópico, entre os quais se incluíam as instituições confessionais de ensino, como um "braço" do ensino público e estatal e, portanto, apto a receber subvenção pública (CURY, 1991, p. 100). Desse modo as escolas filantrópicas confessionais pleiteavam serem categorizadas como escolas públicas não estatais. Essa compreensão e categorização pleiteada pela educação católica visava abrir a possibilidade para um financiamento público, o que, segundo seus

---

<sup>26</sup> Mainardes (2006, p. 51) diz que é no contexto de influência que "normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos" (p. 51), isso ocorre num cenário de debates em que os grupos organizados e forças de interesse vão buscando representação e exposição de seus argumentos.

defensores, seria um direito das escolas que, em contrapartida, estariam contribuindo para com o Estado à medida que atenderiam a população mediante a educação. Algo como acontece com os hospitais filantrópicos, a exemplo das Santas Casas, que recebem, ou deveriam receber subsídios do Estado para tornar possível o atendimento da população, na área da saúde e de forma gratuita.

A categoria público não estatal, segundo Cury (1991, p. 100), preservaria a laicidade das escolas públicas e respeitaria o direito do cidadão em escolher o modelo de educação para si e sua família. As escolas católicas, ainda sob esse argumento, distanciam-se do posicionamento da Federação Nacional dos Estabelecimentos do Ensino Privado - FENEM, que são aliados da lei da livre concorrência e do direito de as escolas privadas servirem-se das regras do mercado para prestar seus serviços à sociedade. A FENEM manifesta-se contrária à "ajuda" da União ao setor privado para não haver ingerência do Estado, pois "quando o governo paga, quer mandar na escola" (CURY, 1992, p. 37), o que inviabilizaria a gestão das escolas. A posição da AEC é a de considerar a lei da livre concorrência uma comercialização pura e simples da educação, o que viria a formar o mercantilismo educacional.

Jamil Cury (1992) identifica um deslocamento de uma posição organicista que vê o Estado como uma grande instituição encarregada de proteger as famílias e prover o bem comum aos cidadãos, para uma posição neoliberal, em que o indivíduo é autônomo e deve ser respeitado em sua liberdade, e a escola privada é prestadora de serviço e deve ser regulada pelo mercado sem interferência do Estado (CURY, 1992, p. 38).

Havia, também, em torno dessa discussão, e como parte do "contexto de influência", as forças internacionais por meio de organismos multilaterais que, nesse caso, segundo Libaneo et al. (2010) e Haddad (2004), estavam representados pelo Banco Mundial e Instituições correlatas. Sérgio Haddad (2004), referindo-se à influência das Instituições Financeiras Multilaterais durante o período do presidente Fernando Henrique Cardoso, diz:

Nos últimos anos, em particular na gestão de FHC, o governo federal instituiu uma reforma educacional que buscou adaptar o sistema de ensino à reforma do Estado, em consonância com as orientações das instituições financeiras multilaterais que, além de destacar essa área como prioritária, indicaram uma série de medidas para o setor. (HADDAD, 2004, p.67).

Libaneo *et al.* (2010, p149) entendem que a influência do Banco Mundial é percebida na política para a educação básica quando entrega à iniciativa privada a responsabilidade da gestão escolar e educacional. Essa tendência de contratar grupos educacionais para a gestão escolar na rede pública, Oliveira (2009, p. 779) a descreve como sendo as "novas modalidades" da atuação de grupos privados na oferta educacional brasileira. Sobre o mesmo tema, Oliveira (2009) comenta que o surgimento e o crescimento de vários grupos empresariais no ramo educacional e suas parcerias com governos e municípios tem consolidado o que ele denomina de "Transformação da Educação em Mercadoria".

Franco, Alves e Bonamino (2007) identificam, nas políticas educacionais elaboradas entre as décadas de 1980 e 1990, um movimento convergente em torno da descentralização e inovações na política educacional que levaram a novas tendências na oferta educacional em nível de política institucional ou estatal, da relação entre o Estado e a sociedade organizada, e na relação entre o Estado e o setor privado lucrativo. Os autores avaliam que, vindo de um contexto de abertura política e busca por maior e melhor democracia, a CF/88 incorporou muito dos anseios por maior investimento público em setores sociais como a educação e a questão da gestão democrática nas escolas, item não inclusivo às escolas privadas. Posterior à CF/88, Franco, Alves e Bonamino (2007) identificam um processo em que o Estado foi repassando aos estados e municípios responsabilidades sobre o financiamento da educação, excluindo-se dessa responsabilidade e abrindo espaço para clientelismos e beneficiamento político especialmente no âmbito municipal. O Estado descentralizou o financiamento e centralizou a função de avaliar e regular o desempenho dos sistemas educacionais (FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007, CURY, 1998).

O artigo 206, parágrafo 3º da CF/88 estabelece que o ensino deve ser ministrado com base no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e na coexistência de instituições públicas e privadas. E o artigo 209 diz que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpra as normas gerais da educação nacional e tenha a autorização e avaliação de qualidade do poder público. Por sua vez, o artigo 213 trata sobre os recursos públicos destinados para a educação. Está

incluída, aí, a possibilidade de repassar recursos públicos às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas que, definidas pela lei,

comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; Assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (CF/88, artigo 213, itens I e II).

No jogo de forças em torno das políticas educacionais durante a elaboração da CF/88 e da LDB/1996, as escolas católicas tiveram boa presença, mas insuficiente para prevalecer seus argumentos um exemplo disso foi a reivindicação para que fossem reconhecidas como escolas públicas de administração privada e com isso tivessem direito à subvenção pública. Quanto à subvenção pública, o que consta no artigo 213, nunca foi regulamentada e portanto, não se efetivou, na forma como está na Lei. O que se efetivou, de fato, no que Mainardes denomina "campo da prática", ou seja, o que realmente saiu do papel e se torna capaz de influir na sociedade foram as parcerias público-privadas. Tais parcerias vieram em benefício dos empresários da educação que, por meio de contratos e licitações, passaram a fornecer materiais didáticos, apostilas, cursos de formação (treinamento) aos professores, sistemas de gestão educacional às escolas públicas do sistema municipal e estadual (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009; ADRIÃO, GARCIA *et al*, 2009).

Jamil Cury (1992) entende que a CF/88 inovou ao fazer a diferenciação entre o grupo das escolas privadas com fins lucrativos e o grupo das escolas privadas confessionais, comunitárias e filantrópicas (CURY, 1992, p. 34). Os artigos 206, 209 e 213 da CF/88 estabelecem essa diferenciação, que acaba por legitimar a atuação de grupos empresariais com fins lucrativos na educação. Cury (1992) considera isso uma inovação jurídica, pois, até então, no Brasil, não se vinculava educação ao lucro ou à atividade lucrativa. (p. 35).

Esta divisão e definição permitem-nos indicar aqui uma inovação. Desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 4024/62 (ou até mesmo antes), a educação escolar é, sob qualquer modalidade, tida como alheia ao lucro. Neste sentido, todas as iniciativas educacionais escolares seriam “sem fins lucrativos”. (CURY, 1992, p. 35).

Embora essa diferenciação possa, entre escolas com fins lucrativos e as filantrópicas, ser considerada uma inovação jurídica, não significa, entretanto, que tenha sido um avanço para a educação no Brasil. Na prática, o que ocorreu foi uma agressiva entrada de grupos empresariais com a finalidade de "ganhar muito dinheiro" com a educação. Com isso, a educação deixa de ser um direito a todo cidadão e se torna um bem de consumo. Tanto em nível de educação básica quanto, e principalmente, no ensino superior surgiram miríades de instituições e modelos de ensino privado em todo o país. Aumentaram a diversidade de títulos e possibilidades de acesso à educação, entretanto, a qualidade da educação pública permanece inalterada e mesmo a do setor privado, no Brasil, não acompanha o otimismo dos investimentos financeiros na área.

O processo de discussão em torno da elaboração da LDB/96 foi, também, acompanhado, democraticamente, pelas variadas representações do ensino público e privado. A educação católica estava, novamente, representada pela AEC. Segundo Andréia Ramal (1997), a discussão em torno da LDB iniciou logo após a promulgação da Constituição. O "Contexto da Produção de Texto" (MAINARDES, 2006) da LDB/96 teve amplo debate público e popular, houve 1.263 emendas que foram resumidas em 298 artigos, entretanto, tudo foi atropelado pelo Ministério da Educação e pelo senador Darcy Ribeiro (BONAMINO, 2003; SAVIANI, 1997) que elaborou o texto com 91 artigos, segundo ele mais enxuto e menos detalhista, e que ficou definitivo e aprovado pelo Senado que, à época, era presidido pelo senador José Sarney.

O texto da LDB/96, nos artigos 70 e 77, parágrafo 6º, regulamenta a existência do sistema privado de ensino junto com o sistema público, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Assegura-se, com isso, a existência de escolas confessionais, filantrópicas e sistemas de ensino privado e com fins lucrativos.

Quanto à parceria público-privada houve uma emenda constitucional que possibilitou contratos bem vantajosos a grupos educacionais com fins lucrativos. A emenda número 19, de 4 de junho de 1998, regulamentou a LDB de forma a instituir, pela primeira vez, na Constituição Federal (ARELARO, 2007, p. 913), o princípio de "público não estatal" e de que "serviços até então considerados privativos do Estado poderão ser, mediante contratos, transferidos ou "gerenciados" pela iniciativa privada" (ARELARO, 2007; ASTORGA, 2009). Constatou-se, nos anos posteriores a

essas políticas, a prosperidade de grupos privados de educação, entre os quais o Curso Osvaldo Cruz (GOC), Objetivo, Positivo e Pitágoras, o que, segundo Oliveira (2009, p. 741), não se deve somente à abertura de novas escolas, mas também a contratos de venda de produtos à rede pública nos âmbitos municipal, estadual e federal. Esses produtos vão desde palestras motivacionais a materiais pedagógicos, "pacotes" educacionais, sistemas de gestão educacional, franquias de avaliação e formação de professores, computadores, entre outros.

Quanto ao "contexto dos resultados e efeitos", conforme Mainardes (2006), da legislação educacional desde a CF/88 e da LDB/96 parece que a constituição de um próspero mercado educacional foi um dos impactos mais perceptíveis. A educação católica, ainda que classificada entre as escolas privadas, não goza da prosperidade dos grupos empresariais de ensino. Enquanto os grupos empresariais de ensino avançam em parcerias com o Estado, o setor filantrópico e confessional de ensino vê-se às voltas com a burocracia do Estado para a obtenção do título de filantropia, que a cada dois anos precisa ser renovado, e que, devido à legislação instável e confusa, deixa a impressão de que o governo quer acabar com as entidades filantrópicas.

Akkari (2011) entende que "a flexibilidade proporcionada pela LDB/96 favoreceu o setor privado que busca apenas o lucro através da Educação" (p.71). Trevisan e Trevisan (2010) atribuem à aprovação da LDB/96 a significativa mudança que, desde então, ocorreu no cenário das escolas particulares no Brasil. Até então, esse setor era dominado por empresas familiares ou confessionais. A nova LDB regulamentou a participação da livre iniciativa do setor privado no campo educacional, facilitando a abertura de escolas com fins lucrativos. Criou-se, portanto, um mercado para a educação no Brasil que movimentava bilhões e tem, na parceria público-privada, um interessante filão de negócios (AKKARI, 2011; HADDAD, 2004; OLIVEIRA, 2009; ASTORGA, 2009).

O prevalecimento de políticas neoliberais na educação tem levado a uma indefinição no limite entre o público e o privado na educação brasileira (AKKARI, 2011, p.61). Para esse autor, a privatização da educação, hoje, ocorre de forma endógena e exógena (p. 54). Na forma endógena, o Estado importa, da iniciativa privada, "métodos de gestão, de valores, de conceitos (...) fazendo com que o setor público (...) se assemelhe ao funcionamento de uma empresa" (p. 54). A privatização

exógena ocorre com a compra de serviços educacionais fornecidos por grupos corporativos de serviço educacional (p.55), ou seja, a denominada parceria entre o público e o privado (CUNHA, 2007; ARELARO, 2007; SILVA e SOUZA, 2009; OLIVEIRA, 2009). A pauta de negociação, hoje, entre a educação católica e o poder público vai muito além da obrigatoriedade ou não do ensino religioso. Entra em questão o tema da filantropia e do direito do cidadão em ter um ensino de qualidade garantido e subsidiado pelo Estado. A Igreja Católica sempre defendeu o princípio da subsidiariedade, ou seja, o Estado subsidia a sociedade para que se organize com liberdade e responsabilidade, tendo a possibilidade de optar como e onde pretende buscar educação, saúde e assistência social para sua família. Dessa forma, a educação, direito do cidadão e dever do Estado, não se torna monopólio do Estado, mas pode ser oferecido, também, pela iniciativa privada. A Constituição Federal garantiu esse direito e abriu a educação privada a grupos internacionais de investimento, o que teve como principal consequência a consolidação de um pujante mercado educacional e a prática indiscriminada da mercantilização do ensino em todos os níveis.

### **3.2.3 A Escola Católica e o Mercado Educacional**

Com base na movimentação financeira, noticiada pela imprensa, vê-se que o setor privado de educação no Brasil virou um negócio muito lucrativo, o que evidencia que os principais beneficiados com a política de educação nos últimos governos, no Brasil, foram os grandes empresários da educação.

A revista *Veja*, de julho de 2010, noticiou a compra do Sistema Anglo pelo grupo Abril Educação. Essa transação comercial, segundo a reportagem, faria do grupo Abril Educação a segunda maior rede de sistemas de ensino do país, somando-se às mais de 500 escolas associadas ao Anglo as 350 que já faziam parte do Sistema de Ensino SER. O objetivo dessa empresa, de acordo com a *Veja*, é alcançar a liderança no mercado.

Em 06 de junho de 2011, o jornal *Valor Econômico* noticiava que o grupo Pearson PLC dobrou sua presença no Brasil com a compra do Sistema Educacional Brasileiro (SEB) por 533,6 milhões de dólares e considera a expansão no Brasil um modelo a ser seguido pela empresa em outros países.

A notícia mais recente, de 24 de abril de 2013, na Folha de São Paulo, é a compra da Anhanguera pelo grupo Kroton por cinco bilhões de reais. Com essa transação, se aprovada pelo CADE (Conselho de Defesa Econômica), esse grupo passará a ser líder mundial, com um milhão de alunos, valor de mercado em 13 milhões de reais, o dobro da chinesa New Oriental que passou a vice-líder no mercado.

Esse novo grupo educacional passaria a ter 289 mil alunos na educação básica, 485 mil alunos no ensino superior (presencial), 445 mil alunos no ensino superior (a distância) e 70 mil em cursos livres (a distância). A educação básica corresponde a 4% de seu faturamento. Na entrevista à repórter Marianna Aragão que assina a matéria, o presidente da Anhanguera afirmou seu posicionamento na busca de alunos da classe C e D, contando com os investimentos do FIES e "querendo apoiar o governo no objetivo de levar a penetração do ensino superior no Brasil de 14,6% para 33% da população até 2020".

Na mesma reportagem, um *ranking* dos maiores grupos educacionais do mundo é apresentado, no Brasil, a Estácio e Abril já figuravam entre as maiores e agora o grupo Kroton passou a ocupar a liderança. Estados Unidos, China e Brasil são os gigantes da educação em termos de valores de mercado. (ARAGÃO, M. Caderno Mercado, Folha de São Paulo, 23/04/2013).

O cenário competitivo desafiou as escolas particulares, em especial as escolas católicas, a reverem seu sistema de gestão porque, “se antes a receita era praticamente garantida, dada a pequena quantidade de concorrentes, o aumento da oferta abriu mais alternativas ao cliente” (TREVISAN e TREVISAN, p. 189). Trevisan e Trevisan (2010) constatam que essa grande transformação no cenário educacional significou uma grande ameaça às instituições tradicionais e uma grande oportunidade de diversificação de investimentos e de crescimento e citam, como exemplo, o caso de instituições de ensino que “souberam organizar-se para esse novo contexto” (p. 190), referindo-se às escolas que abriram seu capital para a entrada de novos sócios. Essa tendência de abrir o capital a novos sócios se realiza mediante abertura da constituição societária da empresa ou para poucos e conhecidos sócios, fundos de participação, pessoas físicas, empresas ou ainda abertura do capital da empresa na bolsa de valores. Quatro grupos educacionais, ao abrirem seu capital na bolsa de valores, em 2007, conseguiram solidez financeira

para serem os responsáveis pela maior parte das aquisições no mercado educacional (TREVISAN e TREVISAN, 2010).

Em relação especificamente às instituições confessionais, Steinberg e Marcatti (2010) lembram que “é preciso ter capital para poder fazer o bem”. Os autores, em serviço de consultoria a mantenedoras de ensino confessional, testemunham que “vê-las revitalizadas, firmes na continuidade de suas atividades e no controle de seu destino é extremamente gratificante para quem se dedica a esse trabalho” (STEINBERG E MARCATTI, 2010, p.271). Afirmam, ainda, que “o setor não terá como fugir a uma nova configuração que já se estabelece globalmente” (p.271). Os autores não veem outro caminho para a sobrevivência das escolas confessionais senão o de se assumirem como uma empresa e, assim, buscarem apoio, com ferramentas do mercado, para profissionalizarem a gestão da escola, aproximando-a do que denominam “governança corporativa”.

A exposição do cenário do mercado da educação torna mais evidente o descompasso da escola católica nesse cenário. Enquanto os empresários da educação percebem oportunidades de expansão, apesar da competitividade, o que parece não assustá-los, os dirigentes de escolas católicas ainda estão retraídos e confusos sem saber se permanecem ou não nesse ramo e como enfrentarão os desafios. Desse modo, a escola católica vem se "reinventando" e buscando meios de manter o mesmo padrão de qualidade, de forma economicamente sustentável e que seja coerente com o carisma fundacional e com o que a Igreja Católica pede e espera dessas obras apostólicas.

O mercado da educação coloca as escolas católicas em uma situação bastante delicada e, às vezes, gera ou acirra o conflito entre a dimensão pedagógica e filosófica com a dimensão financeiro-administrativa na instituição. Com a finalidade de realinhar o modelo de gestão das escolas muito se tem investido em consultores de planejamento estratégico, avaliação institucional e utilização de ferramentas empresariais de gestão, especialmente o modelo de gestão corporativa, para tornar possível o sonho, o carisma, o ideal de evangelizar por meio da educação. Porém, essa iniciativa por parte dos responsáveis pela administração das escolas católicas, em grande parte os superiores de ordens religiosas, provinciais e conselhos provinciais, não são, a princípio, bem recebidos ou compreendidos pelos que trabalham nas escolas e também universidades. Ocorre, nesse processo, um conflito

quase óbvio. A incompatibilidade entre uma administração utilitarista e uma organização humanista cristã. A linguagem e recursos teóricos utilizados pelos especialistas e consultores de gestão trazem a influência da teoria utilitarista, o que muito destoa dos referenciais teóricos e ideológicos predominantemente humanistas que fundamentam as práticas pedagógicas e os ideais de educação cristã. Esse é um conflito previsível, mas não sem possibilidade de solução. Quanto maior a clareza em torno do carisma fundacional, o que se quer com a escola, quais eram as razões que levaram à sua fundação e quais os motivos pelos quais vale a pena se investir em sua continuidade, maior será a lucidez em utilizar as ferramentas de gestão tanto quanto elas possam ajudar, como meios eficazes para a obtenção dos fins últimos a que as escolas católicas são chamadas a existir.

O reconhecimento das escolas católicas na Constituição Federal de 1988 (art. 22, XXIV, e LDB, art. 9º, VII) posiciona-as em pé de igualdade com todas as outras escolas privadas. As escolas privadas com fins lucrativos expandem seus negócios. As escolas católicas, que também são privadas mas, sem fins lucrativos e filantrópicas, vêm buscando meios de equilibrar o compromisso com o carisma e a qualidade da educação com uma gestão financeiramente sustentável.

A figura do gestor e o modelo de gestão, nesse cenário, parecem ser estratégicos. Não basta ser o padre, a irmã ou o irmão, é preciso entender de administração; não basta ser um bom administrador se não entender o carisma da congregação ou a cultura específica da escola.

### 3.3 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A ATUAL PRESENÇA DAS ESCOLAS CATÓLICAS NO BRASIL

Segundo dados publicados pela ANEC (Relatório de Atividades ANEC 2011/2012), havia, em todo o Brasil, cerca de duas mil escolas católicas distribuídas em 900 municípios, em todas as regiões do país. Além das escolas católicas, também associadas à ANEC, contabilizavam-se 100 obras sociais, 130 instituições de Ensino Superior, que representa, em termos quantitativos, um total de 2,5 milhões de alunos e quase 100 mil professores e funcionários. O estado de São Paulo, com 237 escolas, o Rio Grande do Sul, com 181 escolas, Minas Gerais, com 158 escolas, Paraná, com 121 escolas e Rio de Janeiro, com 102 são os estados

que têm o maior número de escolas católicas no Brasil, os únicos com mais de cem estabelecimentos. Nos demais estados o número não chega a 50. Nos estados do Acre, Roraima e Amapá, segundo dados da ANEC, não há nenhum estabelecimento católico de ensino. A ANEC não cita a fonte desses dados apresentados em seu portfólio. Possivelmente, essa Associação se baseie no número das entidades registradas como afiliadas, entretanto, sabe-se que há escolas católicas não afiliadas à ANEC. Provavelmente, por isso, o número de estabelecimentos seja um pouco maior do que o apresentado. Em relação ao número de alunos matriculados, professores e funcionários estão incluídos todos os níveis de ensino.

A pesquisa mais recente e que serve, hoje, como fonte única sobre os dados da educação católica no Brasil ainda é o levantamento feito pelo CERIS e ANAMEC no ano de 2006.

Antes de apresentar os números e estatísticas apresentados por essa publicação, vale observar as motivações para a realização dessa pesquisa, expressas pelos responsáveis, à época, pela ANAMEC e pela CNBB.

Na reflexão de Manoel Alves, intitulada "Perspectivas da Escola Católica no Brasil: ajudando a pensar as estatísticas da Pesquisa CERIS-ANAMEC", o autor, após um breve histórico sobre a presença da educação católica no Brasil, situa os números atuais no cenário competitivo e desfavorável às escolas católicas. Segundo sua análise, esse setor tem um decréscimo acima da média em relação às outras escolas do setor privado: "o número de estabelecimentos particulares em geral aumenta enquanto os católicos diminuem" (p. 26), tendência observada não apenas no número de estabelecimentos, mas também no número de matrículas. Essa tendência foi observada na pesquisa entre os anos de 1996 e 2005, conforme o demonstra Figura 1.

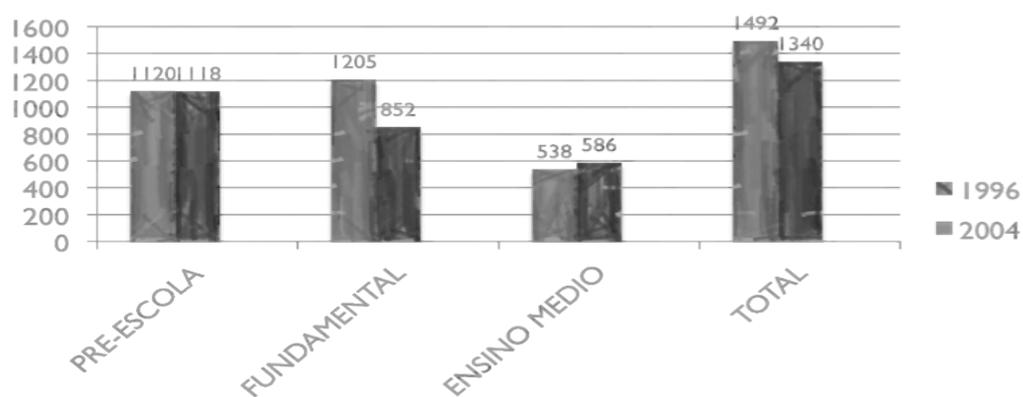


Figura 1 - Comparativo em número de escolas católicas entre 1996 e 2004  
Fonte: Pesquisa ANAMEC/CERIS, 2006.

A pesquisa ANAMEC mostra que havia 1340 escolas católicas no Brasil em 2004. Em comparação com o total de escolas existentes em 1996, constata-se uma diminuição de 5,1%, o que equivale ao fechamento de oito escolas por ano no período entre 1996 e 2004. A maior concentração de escolas privadas e confessionais está nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. No comparativo entre as regiões do país, a região sudeste foi a única que apresentou leve aumento no número de escolas católicas, pois, em 1996, havia 478 escolas e, em 2004, esse número subiu para 516.

Região	1996	2004	Varição
Norte	79	44	- 35
Sul	392	356	- 36
Nordeste	339	284	- 55
Sudeste	478	516	+ 36
Centro-Oeste	124	140	+ 16
<b>Total</b>	<b>1412</b>	<b>1340</b>	<b>- 72</b>

Quadro 3 - Comparativo por regiões em número de escolas católicas  
Fonte: Pesquisa ANAMEC/CERIS de 2006.

Observando-se os números em relação às matrículas constata-se uma diminuição de 43,9% entre 1996 e 2004, pois, de um contingente de 902.569 alunos em 1996, passou para um total de 506.298 em 2004. O estado do Rio Grande do

Sul, em 1996, segundo a pesquisa da ANAMEC, contava com 206 escolas católicas, mas esse número caiu para 149 em 2004: um decréscimo de 70%.

Região	1996			2004			TOTAL <sup>27</sup>
	1º grau	2º grau	TOTAL	1º grau	2º grau	TOTAL	
Norte	46.539	8.427	<b>54.966</b>	10.810	4.103	14.913	<b>21.249</b>
Nordeste	158.096	24.222	<b>182.318</b>	66.190	20.335	86.525	<b>130.348</b>
Sudeste	311.080	61.901	<b>372.981</b>	110.107	32.926	14.033	<b>169.075</b>
Sul	175.852	35.980	<b>211.832</b>	76.933	26.091	103.024	<b>122.291</b>
Centro-Oeste	68.393	12.079	<b>80.472</b>	22.829	8.234	31.063	<b>63.335</b>
BRASIL	759.960	142.609	<b>902.569</b>	286.869	91.689	378.558	<b>506.298</b>

Quadro 4 – Comparativo em número de matrículas por segmento nas regiões do Brasil.  
Fonte: Pesquisa ANAMEC/CERIS de 2006.

Região	1996	2004	Varição
Norte	54.966	21.249	- 33.717
Sul	211.832	122.291	- 89.541
Nordeste	182.318	130.348	- 51.970
Sudeste	372.981	169.075	- 203.906
Centro-Oeste	80.472	63.335	- 17.137
Total	902.569	506.298	- <b>396.271</b>

Quadro 3 - Comparativo de matrículas nas escolas católicas entre 1996 a 2004  
Fonte: Pesquisa ANAMEC/CERIS de 2006

A diminuição no número de estabelecimentos e de matrículas das escolas católicas não significa que haja menos alunos ou que as famílias estejam optando pelo ensino público, embora essa seja, também, uma das prováveis causas do arrefecimento da presença católica no setor do ensino básico no Brasil. Observa-se, entretanto, um significativo crescimento do ensino privado, ou seja, ocorre um aumento no número de matrículas em estabelecimentos de ensino privado como um todo, mas uma diminuição localizada no setor de ensino confessional católico.

<sup>27</sup> Esta segunda coluna traz o Total de matrículas, que segundo a pesquisa, "repondera" os resultados, considerando as escolas que não responderam ao questionário.

**Tabela 2: Comparativo sobre matrículas entre 2007 e 2011 no Brasil**

ANO	MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO BÁSICA					
	Total Geral	Escolas Públicas				Escolas Privadas
		TOTAL	Federal	Estadual	Municipal	
2007	53.028.928	46.643.406	185.095	21.927.300	24.531.011	6.385.522
2008	53.232.868	46.131.825	197.532	21.433.441	24.500.852	7.101.043
2009	52.580.452	45.270.710	217.738	0.737.663	24.315.309	7.309.742
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	7.560.382
2011	50.927.619	43.053.942	257.052	19.483.910	23.312.980	7.918.677
% 2010/2011	-1,1	-2,1	9,3	-2,7	-1,7	4,7

Fonte: IBGE/INEP

No Censo Escolar de 2012, os números mostram que entre os anos de 2010 e 2011 houve um aumento de 4,7% na procura por matrículas em escolas privadas no Brasil. A mesma pesquisa mostra um aumento de 9,3% nas matrículas em escolas federais e um decréscimo de 2,7% na rede estadual, e 1,7% na rede municipal. O total geral da procura por matrículas, nesse período, registra, também, um decréscimo de 1,1%, ou seja, houve leve diminuição no número de alunos matriculados na escola básica, no Brasil, entre os anos de 2007 e 2011, o que, em números, significa que houve 646.701 alunos a menos. Segundo a pesquisa do Censo/2011, essa diminuição se deve ao decréscimo da população em idade de entrada no ensino fundamental. Em 2007 a população com seis anos de idade era de 3,1 milhões e passou para 2,9 milhões em 2010, seguindo essa tendência não haverá, nos próximos anos, tendência de expansão de matrículas no ensino fundamental no Brasil.

Os dados do IBGE e do INEP/MEC (2012) mostram que nos últimos anos houve uma tendência satisfatória de universalização do ensino fundamental. No ano de 2011 havia 94,6% da população, em idade escolar, matriculados no ensino fundamental. Mesmo que, nesse ano, houvesse um número preocupante de 539.702

crianças fora do sistema escolar, a tendência pela universalização parece consistente. O problema parece maior no ensino médio e superior porque o alto índice de evasão escolar cria um contingente muito grande de jovens em desnível escolar e um baixo índice de alunos no ensino superior.

Segundo dados da Federação Nacional dos Estabelecimentos do Ensino Privado – FENEP (2007), em 2005 constatava-se um crescimento de mais de três pontos percentuais no número de matrículas no período de 1999 a 2004 nas escolas particulares. Um crescimento maior do que o ocorrido na rede pública. Uma das razões, segundo o então presidente da entidade, seria o crescimento da classe C, sendo que a educação figura entre os bens de consumo mais desejados pela classe média. A tendência de crescimento do setor privado parece seguir em expansão, pois, segundo Antônio Eugênio Cunha, diretor da Federação Nacional das Escolas Particulares - Fenep (junho/2012, Revista Direcional Escolas), houve um crescimento de 358 mil matrículas entre os anos de 2010 e 2011. Em relação ao número de estabelecimentos, entretanto, os dados da Fenep apontam para uma desaceleração.

A pesquisa da ANAMEC/CERIS (2006), ao falar em diminuição de escolas, distingue "escolas fechadas" de "escolas que deixaram de ser administradas ou mantidas por instituições católicas", fazendo referência aos grupos educacionais que compram inteiramente as escolas privadas menores ou fazem contratos de venda de sistemas de ensino, o que inclui desde o material didático ao sistema de gestão administrativo. Esse fenômeno não atinge somente as escolas católicas, mas também, no que tange à venda de materiais didáticos e sistemas de gestão, as escolas do sistema municipal e estadual de ensino, como atesta Silva e Souza (2009) em artigo publicado na Revista Educação e Sociedade.

Há também, além do fenômeno de grupos maiores de educação comprarem pequenas redes e escolas, dentro do setor católico, a formação de redes e grupos de ensino. No setor de ensino com fins lucrativos tem-se, por exemplo, os grupos Positivo, Pitágoras, SAS e GOC; no setor católico, a rede Bom Jesus, a Rede Marista, a Rede Santa Inês, La Salle, entre outros. Percebe-se, também, que muitas escolas católicas menores adotam sistemas de ensino que incluem materiais didáticos e plataformas midiáticas de apoio pedagógico e de gestão educacional. A

organização em rede visa a unificar os processos de gestão e dar maior visibilidade ao diferencial que une as escolas da mesma orientação filosófica e pedagógica.

### 3.3.1 Dados sobre as Escolas Católicas na Arquidiocese de Porto Alegre

Segundo dados do IBGE (2012), apresentados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, a cidade de Porto Alegre tem uma população de 1.409.351 habitantes, dos quais 97,77% são considerados alfabetizados. Dessa população, 318.191 alunos, em 2012, estavam matriculados na educação básica. Há mil estabelecimentos de ensino, em educação básica, em Porto Alegre. De acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS - 2012) em 2012 a rede particular de ensino possuía o maior número de estabelecimentos em educação básica, com 647 escolas. Em seguida vinham a rede estadual com 253 escolas, a municipal com 96 estabelecimentos e a rede federal com quatro escolas.

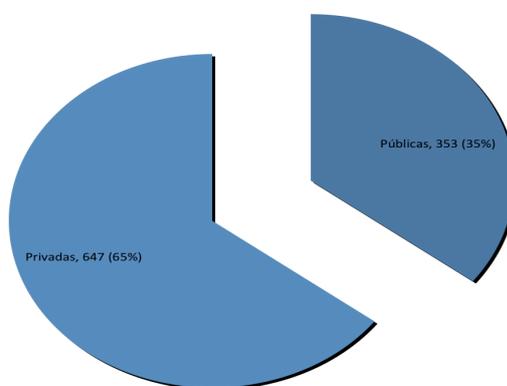


Figura 2 - Escolas em Porto Alegre, RS  
Fonte: SEC/RS 2012

O objeto desta pesquisa são os gestores das escolas católicas na Arquidiocese de Porto Alegre<sup>28</sup>. A maioria dessas escolas está na cidade de Porto Alegre que, na nomenclatura organizacional eclesiástica, é nomeada de vicariato de Porto Alegre. As escolas católicas, na Arquidiocese, estão assim distribuídas: 43

<sup>28</sup> Porto Alegre tornou-se diocese em 1848, desmembrando-se da diocese do Rio de Janeiro. Em 1910 foi elevada à Arquidiocese. Abrange, geograficamente, 29 municípios, tem 496,827 km<sup>2</sup>, uma população de 1.409.351 dos quais 897.416 (63,50%) se declaram católicos.

escolas no vicariato de Porto Alegre, oito escolas no vicariato de Canoas, cinco escolas no vicariato de Gravataí e uma escola no vicariato de Guaíba, totalizando 57 escolas católicas na Arquidiocese de Porto Alegre.

As escolas católicas, na Arquidiocese, estão sob a responsabilidade administrativa de uma mantenedora. A mantenedora é uma entidade civil que responde perante o Estado brasileiro pelo patrimônio da respectiva Congregação Religiosa ou Mitra Arquidiocesana<sup>29</sup>. No caso de Porto Alegre, há 27 mantenedoras, 25 delas são presididas por congregações religiosas; outras duas estão ligadas a associações dirigidas por padres diocesanos e, portanto, com estreito vínculo com a Mitra Arquidiocesana.

A mantenedora com maior número de unidades de escolas de educação básica é a Sociedade Porvir Científico, dos Irmãos Lassalistas, com nove escolas na região de Porto Alegre, cinco das quais estão em Porto Alegre, duas em Canoas, uma em Esteio e outra em Sapucaia do Sul. No Rio Grande do Sul, essa mantenedora tem 14 escolas e, em todo o Brasil, a Sociedade Porvir tem 32 escolas de educação básica espalhadas nos estados do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, do Paraná, de São Paulo, do Rio de Janeiro, do Mato Grosso, do Tocantins, do Amazonas e do Distrito Federal. A União Sul Brasileira de Educação e Ensino – USBEE, administrada pelos Irmãos Maristas, vem em segundo lugar em termos de unidades de escolas de educação básica na região metropolitana de Porto Alegre. Essa mantenedora tem sete escolas de educação básica em Porto Alegre, uma em Viamão e outras 15 distribuídas em 14 cidades do Rio Grande do Sul. Em número de alunos matriculados, com base em 2011, na cidade de Porto Alegre, a Rede Marista vem em primeiro lugar, com 5665 alunos matriculados<sup>30</sup>; após, a Rede La Salle, com 3182 alunos matriculados<sup>31</sup> e, em terceiro lugar o Colégio Anchieta, mantido pela Associação Antônio Vieira, com 3022 alunos<sup>32</sup>.

Há outras duas redes de educação recém-fundadas, ambas em expansão e mantidas por entidades ligadas à Mitra Arquidiocesana: a rede Romano e a rede São Francisco.

---

<sup>29</sup> Mitra Arquidiocesana é o nome jurídico da Arquidiocese. Como tal, tem utilidade pública nos níveis federal, estadual e municipal.

<sup>30</sup> Dados fornecidos pela Arquidiocese de Porto Alegre e com base nos números da SEC-RS/2011

<sup>31</sup> Idem

<sup>32</sup> Idem

Em uma pesquisa exploratória, preliminar à coleta de dados, observou-se que todas as escolas possuem uma estrutura predial satisfatória, com biblioteca bem abastecida e organizada, laboratórios, espaços para atividade esportiva e lazer. Apenas uma das redes visitadas não oferece atividades culturais, esportivas e religiosas no período do contraturno, restringindo-se ao ensino religioso em sala de aula. Poucas delas possuem todas as salas de aula equipadas com aparelhos de mídia e internet. Todas, entretanto, estão equipadas com computadores e acesso à internet, mesmo que em forma de laboratório de informática. Em termos de organização pedagógica, a maioria das escolas visitadas trabalha com equipes de apoio à série.

As escolas católicas da região de Porto Alegre, vinculadas à Igreja local, estão organizadas em torno da Pastoral da Educação, articulada e coordenada pela Arquidiocese. Em termos regionais e nacionais estão ligadas à ANEC, entidade que ocupou o espaço de representatividade que fazia a Associação de Educação Católica (AEC) desde 1945.

Com base nos dados fornecidos pela ANEC-RS e consulta feita no sítio eletrônico da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, apresentam-se as escolas católicas presentes na Arquidiocese de Porto Alegre. Os quadros estão divididos por data de fundação. No quadro abaixo, de número 4, listam-se os colégios fundados do início da República até 1950; no quadro de número 5, os colégios fundados entre 1950 e o ano 2000; e no quadro de número 6, os fundados desde o ano 2000. Percebe-se, por esses dados, que houve estabilidade e pouco crescimento no número de fundação de colégios nas últimas décadas.

Nome da Instituição	Ano da Fundação	Cidade	Matrículas em 2011
1. Colégio Anchieta (jesuítas)	1890	Porto Alegre	3022
2. Colégio Marista Rosário	1904	Porto Alegre	2249
3. Colégio Marista Champagnat	1920	Porto Alegre	1361
4. Colégio Marista São Pedro	1927	Porto Alegre	514
5. Colégio Bom Conselho (Irmãs Franciscanas da Caridade Cristã)	1905	Porto Alegre	769
6. Colégio La Salle Canoas	1908	Canoas	1102
7. Colégio La Salle Dores	1908	Porto Alegre	975
8. Colégio La Salle Santo Antônio	1913	Porto Alegre	1.237
9. Colégio La Salle Pão dos Pobres	1916	Porto Alegre	324/327
10. Colégio Dom Feliciano	1926	Gravataí	2.335
11. Colégio La Salle São João	1928	Porto Alegre	972
12. Colégio Nossa Senhora da Glória (Irmãs do Imaculado Coração de Maria)	1928	Porto Alegre	761
13. Escola Menino Deus (Irmãs do Imaculado Coração de Maria)	1931	Porto Alegre	283
14. Colégio Stella Maris	1938	Porto Alegre	855
15. Instituto Santa Luzia (Irmãs Vicentinas)	1941	Porto Alegre	796
16. Colégio Santa Inês (Irmãs Escolares)	1946	Porto Alegre	976
17. Colégio Maria Auxiliadora	1947	Canoas	1.859
18. Colégio Vicentino Santa Cecília (Irmãs Vicentinas)	1948	Porto Alegre	782
19. Escola São José (Irmãs Bernardinas)	1948	Barra do Ribeiro	640
20. Escola Nossa Senhora do Brasil (Irmãs de N. S. Aparecida)	1949	Porto Alegre	675
21. Colégio Coração de Maria	1949	Esteio	556

Quadro 4 - Relação das Escolas Católicas na Arquidiocese de Porto Alegre, com data de fundação anterior ao ano de 1950.

Fonte: ANEC-RS e SEC-RS/2011

Percebe-se, no Quadro 5, a seguir, que a partir da década de 1970 o movimento de abertura de novas escolas estabilizou-se. Somente uma escola foi fundada na década de setenta, duas na década de oitenta e uma na década de noventa. Esse período corresponde ao surgimento de muitas outras escolas privadas não confessionais, tendência que se fortaleceu com a legislação educacional posterior à Constituição Federal de 1988.

Instituição	Fundação	Cidade	Matrículas em 2011
22. Colégio Marista Assunção	1951	Porto Alegre	829
23. Colégio La Salle Esteio	1951	Esteio	548
24. Instituto Vicente Palotti (Instituto Palotinos)	1952	Porto Alegre	710
25. Colégio Salesiano Dom Bosco	1952	Porto Alegre	888
26. Colégio Nossa Senhora de Fátima	1952	Sapucaia do Sul	586
27. Escola Nossa Senhora do Cenáculo	1953	Porto Alegre	349
28. Escola Mãe Admirável	1956	Porto Alegre	348
29. Escola Rainha do Brasil (Irmãs de Nossa Senhora Aparecida)	1956	Porto Alegre	915
30. Escola Especial Frei Pacífico (Irmãs de Nossa Senhora Aparecida)	1956	Porto Alegre	98
31. Escola Santa Dorotéia (Irmãs de Santa Dorotéia)	1957	Porto Alegre	1.422
32. Colégio da Imaculada	1957	Canoas	612
33. Colégio La Salle Niterói	1958	Canoas	573
34. Escola Madre Raffo	1958	Porto Alegre	215
35. Colégio Espírito Santo (Irmãs Servas do Espírito Santo)	1959	Canoas	1360
36. Escola São José de Murialdo (Murialdinos)	1960	Porto Alegre	560
37. Instituto Marista N. S. das Graças	1961	Viamão	920
38. Instituto São Francisco (Diocesano)	1962	Porto Alegre	1.533
39. Colégio Maria Imaculado	1965	Porto Alegre	951
40. Colégio Santa Teresa de Jesus (Irmãs Teresianas)	1965	Porto Alegre	970
41. Escola Dom Luis Guanella	1967	Porto Alegre	422
42. Instituto Maria Auxiliadora (Irmãs Salesianas)	1968	Porto Alegre	462
43. Colégio Mãe de Deus (Irmãs do Imaculado Coração de Maria)	1970	Porto Alegre	1.260
44. Escola La Salle Esmeralda	1981	Porto Alegre	683
45. Escola São Franc. – Santa Fé (Diocesanos)	1985	Porto Alegre	248
47. Colégio Marista Vettorello	1998	Porto Alegre	513

Quadro 5 - Colégios Católicos, na Arquidiocese de Porto Alegre, com data de fundação entre os anos de 1950 a 2000.

Fonte: ANEC-RS e SEC-RS/2011.

No Quadro 6 aparece um fenômeno da última década, que foi a compra de escolas católicas, dirigidas por congregações religiosas, que estavam para fechar completamente as atividades de seus colégios. A expansão dessas Redes de Ensino Católico impediu que algumas escolas católicas fossem fechadas, permanecendo o atendimento à população, mas sob nova direção e orientação pedagógica. Foi o caso do Colégio Sevigné e do Colégio São Luiz, ambos eram dirigidos pelas Irmãs de São José de Chamberry e desde 2009 passaram a ser administrados pela Rede Bom Jesus, uma instituição também católica, dirigida pelos Freis Franciscanos, com sede em Curitiba. Nesse quadro, todas as escolas administradas pela Rede Romano são escolas que anteriormente pertenciam a alguma congregação religiosa. A Rede São Francisco, desde 1962, tem um colégio na periferia de Porto Alegre, quase divisa com o município de Alvorada, e essa rede vem adquirindo escolas católicas em vias de extinção desde 1985. Esse fenômeno contribuiu para que o número de escolas católicas, na Arquidiocese de Porto Alegre, diferentemente da tendência nacional, não diminuísse.

Instituição	Fundação	Cidade	Matrículas em 2011
48. Escola La Salle Sapucaia	2001	Sapucaia do Sul	315
49. Colégio Marista Ipanema	2007	Porto Alegre	712
50. I. São Francisco – Cachoeirinha (Diocesanos)	2007	Cachoeirinha	347
51. Esc. São Francisco – Zona sul (Diocesanos)	2007 <sup>33</sup>	Porto Alegre	348
52. Colégio Bom Jesus Sévigné (Franciscanos)	2008 <sup>34</sup>	Porto Alegre	388
53. Escola Bom Jesus São Luiz (Franciscanos)	2009	Porto Alegre	204
54. Inst. São Franc. – Santa Família	2011	Porto Alegre	194
55. Colégio Romano Bom Jesus	2007	Porto Alegre	951
56. Col. Rom. São Mateus	2007	Porto Alegre	252
57. Col. Rom. Santa Marta	2007	Porto Alegre	687

Quadro 6 - Colégios Católicos, na Arquidiocese de Porto Alegre, com fundação desde o ano 2000.

Fonte: ANEC-RS e SEC-RS/2011

<sup>33</sup> Fundado em 1917 pelas irmãs de São José de Chambéry, em 2007 passa a integrar a Rede Bom Jesus, presidida pelo freis Franciscanos OFM (Ordem dos Frades Menores), com sede em Curitiba-PR.

<sup>34</sup> Fundado em 1900 pelas irmãs de São José de Chambéry, em 2008 passa a integrar a Rede Bom Jesus, presidida pelo freis Franciscanos OFM (Ordem dos Frades Menores), com sede em Curitiba-PR.

As escolas católicas, em Porto Alegre e no Brasil, no atual contexto educacional, certamente não marcam sua presença, ao menos não em forma expressiva, pelo número de escolas e de alunos. Nos últimos 50 anos a escola católica vem diminuindo sua presença quantitativa tanto em relação ao ensino público quanto ao setor privado. A força, ou relevância, das escolas católicas, entretanto, encontra-se na qualidade de seu serviço, na tradição de suas escolas e na força de sua representatividade.

A qualidade da educação sempre foi uma marca das instituições católicas. Essa qualidade pode ser medida pela infraestrutura, equipes de apoio pedagógico e de professores bem qualificados, investimento na formação docente, relacionamento com a família e a comunidade, e também pela classificação nos exames nacionais. Entretanto, o desafio da excelência no ensino é sempre uma meta a se atingir e as necessidades da sociedade da informação geram um perfil de aluno que desafia as habilidades dos professores e a relevância da escola. A tradição, considerada um dos importantes valores das escolas católicas, precisa ser conjugada com um ambiente de inovação em todos os sentidos. O fato de a escola conter uma tradição secular, em muitos casos, no ramo do ensino, proporciona certa segurança aos pais na hora de escolherem a escola para seus filhos. Nesse momento, em muitos casos, também influi o fato de o pai querer que o filho estude na mesma escola onde ele se formou, e, às vezes, onde gerações passadas também ali estudaram. Essa tradição tem contribuído para o fortalecimento das escolas, mas não tem sido suficientemente forte para impedir o fechamento de escolas católicas. A qualidade também depende de um cuidadoso equilíbrio entre tradição e inovação tanto na gestão quanto na proposta pedagógica.

As escolas católicas, pela própria identidade, são beneficiadas pela relação com a estrutura representativa da Igreja Católica. Mesmo que hoje isso não seja tão forte quanto em épocas passadas, o apoio da CNBB, do bispo local e a credibilidade que o adjetivo "católico" confere à instituição são instrumentos importantes de sustentação. Hoje, a ANEC ainda parece estar em fase de construção da consolidação de sua força representativa. Muitas escolas católicas, em todo o Brasil, não são filiadas a essa instituição que as representa diante da CNBB e do Governo Federal. Ainda assim, as escolas católicas têm em comum o compromisso com uma proposta de educação fundamentada no humanismo cristão,

que procura formar pessoas inteiras e não somente profissionais para o mercado. Uma breve pesquisa nos meios de divulgação das escolas em tempos de matrícula é suficiente para perceber que quase todas dizem oferecer um ensino de qualidade e que preparam para a vida. Resta saber se os desafios do mercado da educação, com um cenário de alta competitividade e modelos de gestão centrados em resultados financeiros irão prevalecer ou se adequar à missão e à identidade das escolas católicas.

Neste capítulo buscou-se situar o tema deste estudo nos contextos histórico, cultural e econômico e que constitui a realidade da presença da escola católica no Brasil. Constata-se que houve muitas mudanças e que numa sociedade complexa e plural, como a que vivemos não se pode esperar que as escolas católicas tenham a mesma presença que na época da cristandade, período que de certo modo, acompanhou culturalmente as escolas católicas até o Vaticano II. Também não se pode esperar que as escolas católicas recebam um tratamento, privilegiado em relação às demais organizações civis, no trato com o Estado brasileiro. As mudanças de ordem sociopolítico econômico e cultural desafiam a atualidade da identidade da escola católica e ao mesmo tempo se constitui numa oportunidade de reinvenção e fortalecimento dos princípios e valores que constituem no diferencial qualificador da proposta educacional e da presença das escolas católicas no cenário educacional brasileiro. A qualidade da educação a ser oferecida pelas escolas católicas deverá ter elementos diferenciados, os quais, certamente, não serão encontrados nos modismos e experimentalismos pedagógicos, e tampouco nas fórmulas e receitas propagadas por economistas recentemente interessados no negócio da educação. A tradição pedagógica das escolas católicas parece suficientemente forte para enfrentar a competição oferecida pelos grupos e conglomerados do ramo da educação como negócio, e suficientemente rica para inspirar aos outros sobre como oferecer uma educação de qualidade.

No próximo capítulo pretende-se descrever e refletir sobre as várias concepções e definições em torno do tema da qualidade da educação, tendo como fio condutor a relação com o perfil do gestor, em seu processo de formação.

## 4 ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Nesta pesquisa trabalha-se com a articulação de três conceitos, todos ligados à natureza da escola católica no Brasil. A identidade, a qualidade e a gestão das escolas católicas assemelham-se a eixos temáticos sobre os quais circulam todas as perguntas, hipóteses e reflexões desta pesquisa. Cabe, nesse capítulo de revisão conceitual, desdobrar, tematicamente, cada um desses conceitos, possibilitando, assim, fundamentar, iluminar e justificar a relação que se construirá entre as hipóteses, o problema e os dados da pesquisa qualitativa com os gestores das escolas pesquisadas.

### 4.1 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Atualmente, os termos "qualidade" e "gestão" surgem, com bastante frequência, no campo da educação. Do mesmo modo, as expressões qualidade da educação, gestão inovadora, gestão de resultados, eficácia, eficiência e a compreensão de que a educação a ser oferecida deva atender as necessidades do mercado e da sociedade do conhecimento. É crescente, também, a construção de um consenso em torno do argumento de que uma sociedade competitiva, em que o capital depende cada vez mais de informação e tecnologia, exige que as instituições de ensino estejam centradas em preparar um novo perfil de profissional e consumidor. Esse consenso nem sempre é realizado em forma de debates por meio de fóruns para a discussão democrática. A mídia acaba, diz Ricardo Filho (2005)<sup>35</sup>, contribuindo para o fortalecimento de um consenso, o qual, por sua vez, fortalece a necessidade de avaliações externas, a utilização de modelos de gestão empresarial nas escolas, a aplicação de um currículo com prioridade para o ensino de Português e Matemática, a adequação entre a escola e o trabalho, e a participação da sociedade no processo de mudança na educação (GENTILI, 1996; APPLE, 2004; FRIGOTTO, 2010, 2011; RICARDO FILHO, 2005). De acordo com o consenso

---

<sup>35</sup> Geraldo Ricardo Filho fez uma pesquisa, em nível de tese de doutorado, que abrangeu o período de 1981 a 2005, na qual investigou de que modo o discurso sobre a "boa escola" aparecia na revista *Veja*. (FILHO, G. *A Boa Escola no Discurso da Mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995-2001)*. São Paulo: Unesp, 2005).

predominante na mídia, a educação ocupa lugar estratégico e a qualidade do "serviço" é elemento indispensável. Entretanto, há sentidos diferentes para a utilização da expressão qualidade da educação.

No entendimento de Azevedo (2011), cada significado atribuído a um desses termos, "qualidade" e "educação", traz consigo determinada noção de qualidade. A consciência disso ajuda a "identificar a lógica e direção da política educacional à qual se vinculam, naquele momento histórico" (p. 415).

Armstrong (2008), contrapondo-se ao que denomina "Discurso de resultados acadêmicos", propõe um conceito de qualidade da educação que esteja voltado ao desenvolvimento humano. Hargreaves (1994; 2003; 2004; 2007) entende que a educação precisa mudar e assumir como tarefa de atualização os desafios da sociedade do conhecimento, mas não pode limitar-se à ortodoxia dos exames padronizados. O ensino precisa ir além das necessidades da sociedade do conhecimento e deve estar comprometido com a sustentabilidade. Pedro Demo (1997, 2012) trabalha o conceito de qualidade a partir da valorização do professor, da superação da aula como instrução e currículo voltado para a pesquisa-integração e investimentos em três dimensões — um currículo voltado à pesquisa. Esse autor propõe uma articulação quantitativa e qualitativa dos elementos que compõem a qualidade da educação, evita a dicotomização entre tecnicistas e humanistas e busca uma síntese entre os argumentos de ambas as tendências.

Considerando-se a polissemia do tema qualidade da educação, e para não tomar como consenso algo que está, ou deveria estar, em construção e debate, parece importante observar em que contexto de vida essa expressão é utilizada e as teias semânticas em que o tema da qualidade da educação passou a ser usado, tornando-se familiar no debate em Educação. Wittgenstein, nas Investigações Filosóficas sobre o uso da linguagem no contexto da fala, propõe, para evitar a confusão semântica, que se busque "o uso familiar" do termo, o qual seria a "teia" de relações semânticas que compõem o significado dos termos. Assim, a utilização das expressões gestão em educação e qualidade da educação precisa ser identificada em seu contexto originário. É um exercício de buscar o ambiente concreto, conhecer quais as pessoas e em quais ambientes teve início a utilização de tais conceitos e como, no campo educacional, os termos "gestão" e "qualidade" ganharam relevância. Portanto, mais do que apresentar listas de definições, na forma de

receitas de qualidade, buscar-se-á compreender o contexto semântico das conceituações em termos de qualidade da educação.

#### **4.1.1 A Qualidade da Educação no Discurso das Políticas Educacionais**

A qualidade da educação tem sido entendida, no discurso das recentes políticas educacionais, predominantemente sob a interpretação fornecida por indicadores elaborados a partir de avaliações em larga escala e fundamentadas em padrões de qualidade estabelecidos por organismos internacionais ligados ao Banco Mundial.

A utilização do termo qualidade da educação por parte de agências ligadas ao Banco Mundial privilegia uma visão quantitativa do que vem a ser qualidade. Os resultados obtidos nos exames padronizados são os indicadores da qualidade da educação e, por conseguinte, são utilizados para a tomada de decisões políticas em torno de investimentos, mudanças e reformas na política educacional. Essa perspectiva é apoiada e adotada pelo mundo corporativo, em que empresários e economistas passaram a atuar no contexto de influência (MAINARDES, 2006) em torno da elaboração de políticas educacionais centrada em resultados e fundamentada no compromisso com o desenvolvimento econômico. A expressão "qualidade da educação" antes da década de oitenta era entendida, predominantemente, como ampliação de acesso a vagas em escolas e universidades (CAMPOS, 2000; OLIVEIRA, 2006; CASSASSUS, 2007). A tendência das políticas educacionais teve, segundo Adams, Acedo e Popa (2012, p.2), um deslocamento de enfoque, entendendo o desenvolvimento da qualidade não mais como o acesso à educação, mas como o melhoramento da qualidade da educação básica e também da educação depois do ensino médio.

Conforme se mencionou no capítulo anterior, deste estudo, as políticas educacionais no Brasil tiveram o impacto da pressão internacional por reformas na educação, tendo os modelos empresariais como modelo de eficiência. O discurso sobre qualidade da educação, nessa perspectiva, é incorporado tanto na CF/88 quanto na LDB/96 (CAMPOS, 2002). Na Constituição Federal de 1988, precisamente o inciso VII, do artigo 206, define que a União deve manter um padrão mínimo de qualidade e equalização de oportunidades de acesso à continuidade da

educação, com o conceito de qualidade proposto pelas organizações internacionais multilaterais, como o Banco Mundial, OCDE e UNESCO. Nessa mesma tendência, a LDB de 1996, no artigo 4, tanto fala em "padrão mínimo de qualidade do ensino" quanto relaciona a qualidade à democratização das vagas (CAMPOS, 2000), o que também estabelece continuidade com a compreensão conceitual de qualidade conjugada com equidade, proposta e defendida pelos relatórios da OCDE. Ferrão (2012) diz que a mobilização política e governamental, em torno de políticas de Estado, que aumente e democratize as vagas significa o cumprimento de um dever do país em relação ao que fora acordado na Conferência de Jomtiem, em 1990, quando se estabeleceu que a "Educação para Todos" era um desdobramento necessário do que se entende por "Direitos Humanos". Entretanto, continua Ferrão (2012), "não obstante o reconhecimento da necessidade de se garantir o acesso a um ensino de qualidade, a concepção do que vem a ser um ensino de qualidade é tudo menos consensual" (p.3). Não há dissenso em relação à necessidade de mudanças e melhora na qualidade. Há, sim, muita divergência em relação ao como isso pode e deve ser feito. Prevalece, ao que parece, em nível de políticas educacionais, uma concepção de qualidade da educação baseada em dados quantitativos, centrada em resultados, comprometida com o desenvolvimento econômico e orientada por uma política de gestão gerencialista.

Acedo, Adams e Popa (2012) explicam que a meta da OCDE e Banco Mundial assumida por agências regionais ligadas ao Banco ou à ONU tem por objetivo dar assessoria aos governos nacionais no sentido de ajudá-los a implementar políticas e metas para melhorar a economia, os indicadores sociais e a governança pública. Tais orientações toma o modelo empresarial de gestão como modelo de transparência e eficiência a ser seguido pelos governos nacionais. Associado à qualidade da educação, a qualidade da gestão sugerida aos governos nacionais, como sinônimo de qualidade da gestão, segue os princípios da gestão do mundo corporativo e propõe a profissionalização da gestão, o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005).

A política educacional brasileira desde a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 vem implementando políticas regulatórias ao modo gerencialista como parte de uma reforma educacional inspirada na cultura do "*accountability*" e demais práticas de gestão empresarial (BALL, 2004, 2005). Os exames padronizados e os

organismos federais de controle da qualidade de ensino acompanham o que Karp (2012) e Freitas (2012) denominam de "reformadores empresariais da educação". Diane Ravitch (2011) também se refere aos reformadores empresariais da educação quando relata a experiência devastadora para a educação em Nova Iorque. O modelo de reforma educacional, protagonizado por grupos corporativos, empresários e economistas, visam melhorar a qualidade da educação e para isso propõem uma reforma empresarial no sistema educacional (GALL e GUEDES, 2009; RAVITCH, 2011). Esse modelo de reforma educacional ocorreu nos Estados Unidos, no início da administração de W. Bush, com o plano *No Child Left Behind*, uma política educacional que para melhorar os indicadores, reuniu práticas de cunho tecnicista, visando investir mais recursos públicos somente nas escolas e distritos que apresentassem melhores resultados (RAVITCH, 2011). Experiência semelhante ocorreu na cidade de Nova Iorque, durante a gestão do prefeito multimilionário, empresário do setor de jornalismo, *Bloomberg*. Nesse período foi empreendida, em Nova Iorque, uma reforma na educação utilizando métodos de gestão empresarial, focada em resultados e diminuição de custos (RAVITCH, 2011). Na prática premiava-se os professores e as escolas que obtivessem bons resultados com seus alunos. Uma estratégia boa de marketing e péssima para o processo pedagógico e o ambiente escolar, pois, as escolas de periferia e com características socioculturais que mereceriam maior atenção e investimento, eram, pelos baixos resultados, preteridas e penalizadas (APPLE, 2003; HARGREAVES, 2004; RAVITCH, 2011).

As reformas, na política educacional, ocorridas nas últimas décadas, seguem uma tendência de transformar a função e a atuação do Estado em relação ao cidadão. No modelo do Estado do Bem-Estar cabe ao Estado prover a garantia dos direitos do cidadão por meio de serviços prestados — saúde, segurança e educação. Ball (2004) identifica uma transformação, pós-reformas políticas, no papel do Estado que de Provedor passa a ser Regulador. O Estado Regulador transfere para o mercado, à iniciativa privada, a responsabilidade de prestar serviços ao cidadão. Ball (2005) acrescenta que a relação do Estado regulador com a iniciativa privada segue um modelo de organização pautado pela eficiência e busca de resultados. Para isso se faz uso de termos como a profissionalização, o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005). Tais termos entraram no debate

sobre a educação como um dos remédios prescritos para acabar com a má gestão e a baixa produtividade nos sistemas educacionais.

Acedo, Adams e Popa (2012, p. 6), pesquisadores da UNESCO, também prescrevem como "tratamento" a ser utilizado na melhora da qualidade da educação, o reposicionamento do papel do Estado. Esse modelo de estado é identificado como "Estado Fundacional" que age como garantidor, fiador e não mais como provedor, único protagonista de ações. Esse discurso promete melhores resultados para a qualidade e equidade na educação. No modelo de "Estado Fundacional" permaneceria com suas responsabilidades, mas proporcionaria maior participação da sociedade civil. Essa participação, dizem Acedo, Adams e Popa (2012), pode acontecer na forma de parcerias e pela utilização de modelos alternativos, inovadores e mais dinâmicos de gestão e modelos de educação. Em outras palavras, vemos, nesse discurso e modelo de Estado, uma diminuição do poder público em benefício da maior liberdade e protagonismo da iniciativa privada, típica tese neoliberal. Isso ocorre nas políticas educacionais e em outros setores, por meio das parcerias público-privadas que, no campo educacional, vêm beneficiando, sobretudo, os grandes empresários da educação. Observa-se, também, que a justificativa aparentemente democrática de ampliar a participação da sociedade civil por meio de tais parcerias, acaba sendo restrita a parcerias milionárias, com alguns grupos de empresários investidores que têm muito a ganhar enquanto a população, afirma Ball (2005), tanto mais poderá participar quanto mais poder de consumo tiver, perdendo, portanto, as garantias de cidadão.

Em contraposição às reformas neoliberais, Ball (2005) trabalha no esclarecimento conceitual dos termos profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Para esse autor, tais termos receberam nova interpretação no contexto do pós-Estado do Bem-Estar. O profissionalismo deixa de ser um comprometimento entre o indivíduo e a empresa, em uma atitude de responsabilidade, para ter um significado restrito à habilidade de cumprir metas com alta performatividade em um regime quantitativo de medição da qualidade (BALL, 2005, p.5). Performatividade é definido por (BALL, p. 5) como sendo uma tecnologia ou método de controle e regulamentação que, por meio de avaliações e comparações, provoca mudanças e atritos. Exerce poder quem controla e avalia a performance dos indivíduos e grupos de produção, e são eles que darão o

certificado de alta ou baixa produtividade e qualidade. A performatividade depende dos recursos da publicação de informações e indicadores para se estabelecer parâmetros de qualidade e comparação. Parte dessa tecnologia de "controle do contexto", o gerencialismo, vem sendo proposto, nas reformas educacionais, nos últimos vinte anos, como fórmula para reorganizar a gestão pública (BALL, 2005, p. 6). Trata-se de transpor o modelo competitivo empresarial para o setor público, o que, segundo Ball, destrói o sistema ético profissional que existia nas escolas devido ao clima de competição que ali se instaura.

#### **4.1.2 Deformações Neoliberais sobre a Educação**

A relação entre educação e necessidades do mercado é uma proposição frequente na proposta de qualidade da educação sugerida, por exemplo pela OCDE e Banco Mundial, para o qual se força, com a ajuda da mídia, um consenso (FRIGOTTO, 2010, 2011; RICARDO FILHO, 2005). O mercado passa a servir de modelo de gestão e também de horizonte, nos quais as escolas deveriam se inspirar. Essa realidade pede lucidez. Há de se perguntar o porquê da existência das escolas e do trabalho com educação. Nem uma e nem outra são antessala do chão de fábrica por mais modernas que essas venham a ser na denominada "Sociedade do Conhecimento" (FRIGOTO, 2010). A educação tem propósitos mais amplos do que formar profissionais. Essa é também uma de suas funções, mas não pode ser a única, nem a mais importante.

O neoliberalismo e as propostas "inovadoras" de gestão e educação por vezes fazem uma utilização inexata dos termos. Isso ocorre no campo da educação, por exemplo, com a utilização de expressões como "qualidade da educação", gestão participativa, empoderamento dos professores por meio da premiação ao resultado. Apple (2004) afirma que o neoliberalismo reforma ou deforma o sentido amplo dos termos. No caso da democracia, ele a transforma em "apenas um conceito econômico e não um conceito político". O conceito de democracia aplicado às grandes corporações, tendência atual do mercado, é distorcer o significado do termo, pois, segundo Apple,

as grandes corporações são tudo menos democráticas [...] são mais totalitárias [...] Os lucros são muito mais importantes do que a vida, as esperanças e o bem-estar dos empregados que dedicaram sua vida profissional a essas empresas (APPLE, 2004, p. 22).

Em relação ao discurso do mercado, Apple (2004) apresenta as diferentes concepções que estão por trás de alguns conceitos. Por exemplo, ao se usar o termo “consumidor”, esse conceito não é entendido da mesma forma pelo operário, pelo capitalista e pelo proprietário. Gaudêncio Frigotto (2011, p. 81) comenta como o termo qualidade da educação acaba sendo "o centro de uma disputa de interesses de classe e que a imprensa é predominantemente um aparelho de hegemonia na conformação dos interesses da classe dominante". A qualidade da educação, no contexto das reformas educacionais nos últimos vinte anos, passou a refletir os interesses do mercado (FRIGOTTO, 2011). Predomina, segundo este autor, um padrão de qualidade "ultraindividualista", pois prevê que o indivíduo aluno aprenda a competir no mercado e "se dar bem" na sociedade do conhecimento. Dentro desse ideário, acrescenta Gaudêncio Frigotto (2011, p. 89), os organismos internacionais "infestam o campo educativo" com noções do tipo "qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo".

Sobre as reformas na educação, considerando-se as necessidades do mercado, Emir Sader, no prefácio que faz à publicação do discurso de István Mészáros (MÉSZÁROS, 2005), na abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, em julho de 2004, diz: “a educação que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista” (p.15). Sobre a leitura instrumentalizada da função da educação na sociedade, no viés do desenvolvimento econômico e visando oportunidades de negócio, é, segundo Mészáros, “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva [...] mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 15). Essa forma de compreender e investir na educação não torna a escola um espaço de emancipação humana. Mészáros (p.16) faz menção à crise das escolas públicas como consequência da pressão de políticas educacionais comprometidas com uma concepção mercadológica da educação. E fazendo o gancho com a “venda” do ensino chama a atenção para a transformação dos espaços educacionais

em “shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro”, e refere-se ao cenário do ensino privado como o melhor exemplo da consolidação do neoliberalismo.

O enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo. Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado (MÉSZÁROS, 2005, p. 16).

Essa perspectiva crítica apresentada por Mészáros (2005) converge para a crítica de Bourdieu (1992, 1996) ao sistema educacional, utilizando-se da teoria do capital cultural para desfazer a “falácia” de que a educação promove a mobilidade social. O contexto da crítica de Bourdieu — as reformas educacionais na França, da década de 1950 — também prometia mobilidade social por meio da educação tanto quanto as agências ligadas ao Banco Mundial. Em ambos a procedência social e cultural do aluno acaba determinando sobremaneira a conservação e não a mobilidade das esferas sociais, por mais que haja aumento de vagas em escolas e universidades. Como disse Mészáros, na citação acima, “o que se aprende depende de onde e como se faz esse aprendizado”, ou seja, mesmo aqueles que tentam obter diplomas de ensino superior, apesar do grande investimento, inclusive econômico, não terá muita possibilidade de obter um diploma valioso, porque no meio acadêmico também ocorre uma rígida hierarquia de prestígio que também está a serviço da manutenção das classes. Como diz Bourdieu, “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida.” (BOURDIEU, 2011, p.53).

Flecha e Tortajada (2000) avaliam o impacto das reformas educacionais na escola e dizem que essas mudanças deixaram as escolas em crise. Embora o conhecimento tenha recebido tão alta relevância, as escolas não estão sendo consideradas suficientes geradoras do conhecimento pelo fato de, segundo o consenso que se pretende predominante, a escola tende a se tornar irrelevante por não formar para o trabalho; o que o aluno aprende na escola não tem nada a ver com o que ele irá fazer depois que sair da escola e que os métodos estão defasados. Essa é, também, a constatação de Hargreaves (2004) em relação a todo

o sistema educacional que não acompanha as demandas da sociedade do conhecimento.

Em relação ao modo com que a educação vem sendo abordada na denominada Sociedade da Informação ou também do Conhecimento, Sacristán (2008) faz alguns contrapontos relevantes. Esse autor não reconhece as terminologias Sociedade do Conhecimento e Sociedade da Informação como uma realidade nova e as identifica como predominância de um discurso “prometeico”, próprio de um momento histórico em que se observa o ocaso das utopias e a destruição do Estado do bem-estar social pela hegemonia neoliberal. Segundo Sacristán (2008), surge, nesse contexto, um conjunto de novas perspectivas para a educação e para a sociedade baseado no “valor do conhecimento” e das novidades trazidas pelas novas tecnologias da informação. Nesta mesma perspectiva Pedro Demo (2000) identifica o outro lado das promessas de oportunidades da sociedade do conhecimento referindo-se à imensa exclusão social dos que ainda não tem acesso aos meios tecnológicos e que não são incluídos na referida revolução do conhecimento. O autor é favorável aos novos horizontes trazidos pela valorização do conhecimento mas entende que isto não trará progresso se for incapaz de promover oportunidades para todas as classes sociais.

Em relação à terminologia sociedade da informação, criada por Daniel Bell, em 1973, Sacristán diz que essa terminologia sofreu um “progressivo deslizamento semântico” (p.46) e passou a significar um conjunto de coisas novas, inovadoras relacionadas ao progresso, à “solução para muitos de nossos anseios” (SACRISTÁN, 2008, p.47). Sacristán (2008) identifica o discurso relacionado à sociedade da informação como uma “visão totalizadora e mítica” que age “transformando-se em uma nova ideologia” (2008, p.52) sobre a qual muitas promessas são feitas, ocultando sob o discurso da prosperidade as enormes contradições sociais que ainda persistem e tendem a se agravar.

Não obstante os contrapontos, relevantes e necessários, relativos às reformas na política educacional elaboradas sob a pressão neoliberal por maior desenvolvimento econômico, há de se considerar a necessidade, também, de perceber e acompanhar as mudanças ocorridas em nossa época e a incidência dessas mudanças para a educação. Os desafios trazidos pela "Sociedade do Conhecimento" ou "Sociedade da Informação" apontam para a necessidade de

repensar o currículo, a metodologia, o papel do professor e ao que se busca como qualidade da educação. Os indicadores fornecidos por exames em larga escala podem auxiliar a elaboração de políticas, orçamentos e metas para a educação, entretanto, não podem ser universalizados e tampouco absolutizados. Da mesma forma, os padrões e metas da OCDE e Banco Mundial não possuem, ao que parece, a unanimidade para se tornarem o horizonte único das políticas educacionais e do trabalho em educação. A qualidade da educação precisa ir além dos padrões e resultados, buscar objetivos maiores do que os que a economia apresenta.

#### **4.1.3 A Qualidade da Educação a Partir dos Organismos Internacionais**

Organizações multilaterais, como a Unesco e OCDE, por meio de conferências e relatórios internacionais protagonizam a elaboração de metas e definições sobre a qualidade da educação. Os exames do PISA, um diretório ligado à OCDE, fixaram, para todos os países afiliados e não afiliados, um método de verificação da qualidade seguido de relatórios com análises comparativas. Uma das justificativas para os exames padronizados é que, a partir das avaliações e relatórios cada país, de acordo com a sua colocação no ranking, pode-se diagnosticar as arestas da qualidade da educação em seu sistema educacional. O padrão de qualidade da educação imposta pelo PISA/OCDE está estreitamente vinculado à mensuração quantitativa de resultados, indicadores que, por melhor que seja a sua elaboração e aplicação, não serão capazes de revelar a realidade educacional com suas especificidades culturais. Em se tratando de um país com dimensões continentais como o Brasil e com um sistema educacional diverso e complexo os exames padronizados oferecem indicadores com relativa exatidão de credibilidade.

HARGREAVES (2002) classifica o padrão de qualidade estabelecido a partir dos exames padronizados e realizados em larga escala como sendo uma "nova ortodoxia educacional". Segundo o autor, esses exames internacionais têm os seguintes componentes principais:

- Padrões de aprendizagem elevados;
- Aprendizado profundo — vai além da simples memorização.

- Ênfase em habilidades — leitura crítica e domínio teórico e pragmático dos conceitos;
- Currículo centralizado: os órgãos gestores estatais estabelecem um currículo padronizado e com padrões elevados;
- Alfabetização e Aritmética, foco dos exames internacionais junto com as Ciências caracterizam os eixos temáticos exigidos nas avaliações do tipo PISA;
- Indicadores e categorias da performance dos alunos e de planejamento curricular, instrumento que possibilita a análise e a pesquisa em torno de políticas educacionais mais eficientes e voltadas aos objetivos de elevação da qualidade da educação;
- Avaliações associadas aos indicadores e a um padrão de currículo ajudam os professores a manter o foco e a ter alta expectativa sobre o aprendizado dos alunos.

O grande mérito dessa "nova ortodoxia" é considerar o padrão elevado em educação ou a qualidade da educação, conjugados com a exigência por equidade. Outra grande mudança é a prioridade do currículo ou o foco do ensino no que o professor quer ou está qualificado para ensinar, mas naquilo que o aluno espera e precisa aprender (HARGREAVES, 2004; ACEDO; ADAMS; POPA, 2012). Os padrões e enfoques temáticos dos exames internacionais colocam o professor diante das necessidades que a sociedade tem em relação ao aprendizado do aluno. Nesse sentido, os professores são desafiados a conhecerem os novos paradigmas da "Sociedade do Conhecimento" (HARGREAVES, 2004) para melhor conhecer e atender às aspirações de seus alunos. Quanto aos professores, o Banco Mundial considera que precisam conhecer o conteúdo e as metas do currículo e saber organizar a classe de forma a favorecer a aprendizagem e avaliar o progresso dos alunos e sua própria eficácia, de modo a ajustar-se continuamente (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.14). Hargreaves (2004, p.97) concorda com a necessidade de aprimoramento na formação dos professores em relação aos desafios da Sociedade do Conhecimento, mas, diante das enormes pressões decorrentes das recentes reformas educacionais sobre os professores, classifica a profissão docente

como uma “profissão paradoxal”, pois, ao mesmo tempo em é esperado que o professor seja capaz de gerar habilidades e assuma a responsabilidade de ser o “catalizador” da sociedade do conhecimento, por outro lado, ele não goza dos incentivos econômicos voltados para a educação e é o primeiro alvo de cortes e enxugamentos que a economia das sociedades do conhecimento tem exigido.

As propostas dos organismos internacionais trabalham com o argumento de que a educação irá trazer desenvolvimento e progresso. Os padrões e avaliações em larga escala moldam políticas educacionais com a finalidade de univocamente se investir na educação visando promissores resultados socioeconômicos. Cecília Braslavzky (2006) levanta alguns contrapontos à ideia de que a educação é um elemento central para o progresso. Pierre Bourdieu (2001), com base no que ocorria no sistema educacional francês, argumenta que a educação não promove a mobilidade social e o progresso para todos, mas conserva as classes ricas, com o seu capital cultural, cada vez mais ricas e frequentando os lugares que a distanciará dos pobres que, por sua vez, com baixo capital cultural, por mais que haja novas faculdades, vagas nas escolas e políticas compensatórias não terão parte equânime dos meios de melhorar seu pobre capital cultural.

Cecília Braslavsky (2006) argumenta que a educação necessariamente não se constitui em fator de desenvolvimento e progresso para todos. Diz, ainda, que pode trazer consequências perigosas à humanidade. E cita, entre outros exemplos, o dado de que no século XX nunca houve tantas pessoas educadas, com sistema educacional melhor organizado e, entretanto, nesse século morreram 180 milhões de pessoas vítimas de guerras e violência. Em relação a esse dado a autora ilustra com o exemplo da guerra civil em Ruanda, onde antes do sistema educacional belga se estabelecer no país não havia a divisão entre *tutsis* e *hutus*, mas depois que isso foi ensinado nas escolas também foi utilizado como motivação para a guerra civil (BRASLAVZKY, 2004). Ela também questiona que produção, profissionalismo, lucro, enfim, o progresso desejado com a educação não garante a erradicação da pobreza, doenças e acesso equânime dos cidadãos ao atendimento de seus direitos em relação ao Estado e à sociedade.

A relevância desses contrapontos citados por Braslavsky (2006) está em sua capacidade de inserir na realidade o debate sobre reformas e investimentos em educação, tendo como meta, apenas, o desenvolvimento econômico e o progresso.

A mesma autora (2006)<sup>36</sup>, com base em uma reunião da UNESCO realizada no Brasil, em 2003, estabelece dez fatores para uma educação de qualidade para o século XXI:

1º fator – relevância pessoal e social: a educação precisa ser boa, trazer felicidade para a pessoa e sua comunidade social. A discussão sobre a qualidade da educação não pode ficar somente na eficácia dos meios e resultados quantitativos, mas ser relevante para ensinar as pessoas a serem felizes e saberem viver em sociedade.

2º fator – Precisa envolver a convicção e a autoestima: precisa haver uma tensão criativa entre a convicção, a estima e a autoestima, entre a sociedade, os líderes políticos e os envolvidos com a educação. Nos países com bons resultados na qualidade da educação houve convicção da sociedade e estima pelos professores e busca dos benefícios para o bem-estar que a educação pode trazer.

3º fator – Fortalecimento ético e moral dos professores: os professores precisam sentir-se valorizados para obter a valorização da sociedade. Isto requer formação continuada, valorização da carreira profissional e meios, instrumentos, ambientes apropriados para um desempenho docente de qualidade.

4º fator – Liderança dos diretores e supervisores: os diretores e supervisores são responsáveis por criar um foco comum para a escola, promover o trabalho em equipe, estabelecer bom relacionamento interno e externo, com pais, a comunidade e a sociedade.

5º fator – O trabalho em equipe: mesmo que isso signifique mudar uma tradição em que cada professor se ocupa com sua matéria e seus alunos, experiências e estudos têm mostrado bons resultados quando os professores trabalham em equipe e compartilham conhecimento com outras escolas.

6º fator – Parceria entre escola e a família: a família, considerada junto com a escola, responsável pela educação passa a ser um agente a mais no esforço por melhorar a escola e a qualidade da educação.

7º fator – O currículo em todas as suas dimensões: o currículo deve prever a carga horária anual, otimização do tempo e meios tecnológicos em cada disciplina, desafiar professores e alunos a interagirem com os conteúdos e meios didáticos,

---

<sup>36</sup> Síntese e tradução feita por nós. Cf. BRASLAVSKY, 2006, p. 87 ss.

prever atividades solidárias, religiosas (não confessionais), prever um trabalho conjunto e interativo.

8º fator – Quantidade, qualidade e disponibilidade de materiais: a qualidade precisa de materiais didáticos atualizados, mas os recursos tecnológicos não são garantia de qualidade; o professor será o responsável em dar qualidade ao uso dos materiais didáticos.

9º fator – Variedade e qualidade na didática: muitos e sofisticados recursos são inócuos sem qualificada didática e o conhecimento didático precisa ser variado e acessível aos professores. A autora sugere que os professores participem nos projetos de criação de materiais didáticos e ferramentas tecnológicas.

10º fator – Atender as necessidades básicas em nível socioeconômico e cultural: a criança não pode estudar com fome, medo e frio. Os professores não podem ensinar sem salário digno e estrutura adequada.

Os fatores de qualidade reunidos por Braslavsky (2006) parecem amplos o suficiente para compreender a qualidade da educação em um horizonte maior que o que priorizam alguns elementos curriculares em relação à melhor colocação nos rankings de avaliações em larga escala.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) reúnem as conceituações e definições elaborados pelos organismos internacionais, como a OCDE e a Unesco em torno da qualidade da educação. Com base nos relatórios da OCDE e estudos da Unesco, Dourado, Oliveira e Santos (2007) estabeleceram uma lista de elementos considerados básicos para a educação de qualidade. Esta lista privilegia os aspectos relacionados à estrutura física da escola e aos recursos de apoio didático disponíveis. Questões como o número de salas de aula disponíveis e compatíveis ao número de alunos, o ambiente escolar adequado ao ensino, lazer, atividades culturais e eventos comunitários; equipamentos didáticos em quantidade e qualidade; biblioteca com estrutura favorável à leitura e estudo individual e em grupo; acesso à internet e ferramentas de pesquisa online; laboratórios, brinquedoteca e ambiente seguro e favorável aos professores, alunos e à comunidade, constituem, segundo os autores, em insumos qualitativos à educação básica. Além destes itens relacionados à estrutura, os autores também sugerem que haja programas que construam para a cultura da paz nas escolas.

Os elementos sugeridos como qualificadores à educação básica pelos autores acima citados refletem a parca situação das escolas públicas no Brasil. Os itens elencados restringem-se ao mínimo exigido para que a escola seja agradável e favorável ao ensino e aprendizado de crianças e adolescentes.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) considerando a dificuldade de se estabelecer padrões e definições para a qualidade da educação, entendem que vários fatores atuam conjuntamente e que o resultado final não pode ser creditado a um único elemento. O estudo ressalta a necessidade de um clima organizacional agradável e estável, com espaço para decisões construídas coletivamente; um projeto político pedagógico que favoreça a participação e integração da comunidade escolar; uma visão de qualidade compartilhada entre todos os que trabalham na instituição; que haja avaliação da aprendizagem e do trabalho realizado na escola, plano de formação e de carreira para os profissionais da instituição. A qualidade da educação reúne elementos que exigem investimento e participação efetiva do sistema escolar, da escola, dos professores, alunos, famílias e também da comunidade. Esses elementos que interferem na qualidade incluem não só investimento na estrutura física, mas também a elaboração de um currículo significativo, gestão democrática, professores e gestores que tenham espaço e oportunidade para desenvolver e aprimorar, com liderança, projetos que inspirem os alunos, as famílias. E a comunidade devem se responsabilizar pela escola e ter oportunidade de frequentá-la para eventos culturais e esportivos, estreitando o vínculo entre comunidade e escola. Enfim, como diz Koishiro Matsuura (2004), uma boa escola é aquela que faz os alunos gostarem de frequentá-la e onde o currículo possa empolgar os alunos, sob a liderança dos professores a estabelecer relações de significação entre os conteúdos curriculares e a realidade da sociedade complexa e em rede. Cecília Braslavsky (2006) entende que a qualidade da educação deva ser entendida como "a que permite que todos aprendam o que necessitam aprender"<sup>37</sup> de forma a garantir felicidade e bem estar, "as crianças merecem, antes

---

<sup>37</sup> Tradução feita pelo autor do original: "una educación de calidad es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en felicidad. Cf. BRASLAVSKY, 2006, p. 87.

que todos, sintieren-se bem quando estão na escola, serem felizes na escola"<sup>38</sup> (BRASLAVSKY, 2006, p. 87).

Oliveira (2006) e Cassassus (2007, 2009) entendem que a qualidade da educação deva ser verificada principalmente nos resultados de aprendizagem do aluno e não mais na equalização das oportunidades de matrículas. O Brasil já teria, segundo os autores, atingido a etapa de universalização do ensino básico e deveria, desde então, buscar melhores resultados na qualificação da estrutura e dos professores no sentido de refinar os critérios que validam a qualificação do ensino. Um indicador inicial de qualidade de ensino seriam as taxas de permanência, reprovação, equivalência de idade ao ano escolar. Nesse contexto, os exames padronizados da OCDE/PISA poderiam contribuir para a comparação entre os países e oferecer parâmetros mínimos para se medir a qualidade. Não obstante essa boa intenção dos exames padronizados, Juan Cassassus (2007, 2009) chama a atenção para o fato de que os exames em larga escala restringem-se a aspectos curriculares muito específicos, privilegiam uma ou duas disciplinas e por receberem grande divulgação da mídia passam uma visão distorcida e insuficiente para se compreender todo o fenômeno; ou seja, pouco contribuem para se entender como e por onde se pode melhorar a qualidade da educação, pois, segundo Cassassus, nos últimos vinte anos, nos países onde foram aplicados os exames em larga escala, não houve significativas mudanças nos indicadores. Cecília Braslavsky (2006) considera exagerada e irreal a ideia de que a educação irá, sozinha, produzir o progresso e questiona se esse progresso será, de fato, garantia de vida melhor para todos.

Henry Giroux (1997) contrapõe-se ao padrão de qualidade que submete o trabalho docente às necessidades do mercado. Ele propõe que o professor atue na sociedade como um "intelectual público e transformador" capaz de articular a teoria com a prática e capacitar os alunos a pensarem e a agirem com criticidade e ética, integrando as dimensões das esferas sensorial, emocional, intelectual, ética e tecnológica, e, por meio do conhecimento, transformar as estruturas de dominação. A qualidade da educação, conforme Henry Giroux, está relacionada a um currículo flexível e coletivamente construído, uma escola com forte participação dos

---

<sup>38</sup> Los niños y las niñas merecen, primero que nadie, sentirse bien cuando están en la escuela, ser felices en la escuela. Cf. Idem.

professores em todos os processos da gestão, portanto, democrática, em que o poder e a gestão sejam efetivamente partilhados pelos professores (GIROUX, 1999). Em contraposição às recentes reformas educacionais ajustadas ao interesse do mercado, Henry Giroux entende que a qualidade da educação passa pela valorização da classe docente e de uma proposta pedagógica capaz de gerar cidadãos críticos, politicamente atuantes e capazes de transformar as estruturas de dominação (GIROUX, 1993).

Para Michael Apple (2006) a qualidade da educação está relacionada à gestão democrática, a um currículo dialógico e aberto à crítica, "para além da reprodução ideológica" (APPLE, 2006, p. 209), e a uma atividade docente engajada em não submissa às recentes reformas educacionais (APPLE, 2011) comprometidas com um padrão de qualidade alinhada a setores politicamente conservadores, neoliberais e de "direita" (APPLE, 2003). A definição de qualidade da educação, diz Apple, está do lado oposto "do mapa da direita" (APPLE, 2003, p.11), ao que se foi construindo pelas "agendas conservadoras" e de direita (APPLE, 2003).

De acordo com a síntese feita por Stano e Gonçalves (2011, p. 70) sobre a "Qualidade da Educação em M. Apple", a gestão democrática e um posicionamento crítico e do educador seriam elementos essenciais e garantidores da qualidade. Junto a isso a atitude sempre crítica de não aceitar a neutralidade do currículo e das reformas, e de empenhar todos os envolvidos na gestão e na construção do conhecimento, na escola, como força contra-hegemônica às forças políticas que insistem em fazer da educação um espaço de consolidação das desigualdades.

#### **4.1.4 A Qualidade da Educação para além da "Sociedade do Conhecimento"**

Andy Hargreaves (2004), ao considerar os desafios da Sociedade do Conhecimento para a educação, fundamentado em Peter Drucker (1993), diz que o conhecimento ocupará função estratégica e propulsora do desenvolvimento das economias. As pesquisas estão na base da inventividade e da inovação, de modo que as patentes de criação e o próprio conhecimento passam a ter valor de mercado, a ponto de significar importante parcela do Produto Interno Bruto (PIB). O conhecimento não é apenas uma parte, um apoio para o trabalho, mas "a fórmula fundamental do próprio trabalho e da própria educação" (2004, p. 32). Diferentemente da época pós-revolução industrial, em que o capitalismo se

sustentava com grandes fábricas de produção em série, hoje a economia do conhecimento trabalha com novos protagonistas. Jovens empreendedores, inventivos e com posse de conhecimento especializado são capazes, sem a estrutura de grandes empresas, de criar produtos, soluções tecnológicas, aplicativos que instigam o interesse do mercado e supervalorizam a propriedade do conhecimento.

As melhores empresas da economia do conhecimento operam, portanto, como organizações de aprendizagem, em que inovadores e marqueteiros trabalham em equipe, têm facilidade de comunicação uns com os outros, acesso regular ao conhecimento externo e conseguem gerar aplicar novas ideias juntos. (HARGREAVES, 2004, p. 33).

O desafio é criar ambientes em que inventividade e habilidades que possibilitam a partilha do conhecimento possam florescer, e isso também desafia os ambientes escolares. "A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem" (HARGREAVES, 2004, p. 34) em que o cérebro ocupa o lugar das máquinas, os operadores de máquinas, força de trabalho na revolução industrial, sede espaço para os "trabalhadores do conhecimento" (p. 34). É nesse contexto que Hargreaves converge para os relatórios e o empenho da OCDE em incentivar processos que promovam mudanças na educação e reconheça seu lugar estratégico para a sociedade e as economias. A análise de Hargreaves, no sentido de compreender que a educação, as escolas, o currículo e professores precisam de atualização frente aos desafios do futuro, converge para a OCDE, na compreensão do problema, mas diverge em relação aos métodos. Hargreaves (2000, 2004) diverge em relação à utilização das avaliações em larga escala e do estabelecimento de padrões de qualidade, entre os quais os estabelecidos pela OCDE e PISA. A sociedade do conhecimento precisa, segundo Hargreaves (2004), de um padrão de qualidade da educação que responda aos desafios da sociedade e economia do conhecimento, mas, também, que possa ir além.

Para responder aos desafios da sociedade do conhecimento o professor passaria a se tornar um profissional altamente valorizado e requisitado. Do professor se espera que permaneça em contínua atualização, saiba trabalhar e estudar em grupo, tenha meios de compartilhar informações, inovações e resultados pedagógicos, saiba envolver os pais no processo educativo e esteja inserido e

domine as novas linguagens digitais (HARGREAVES, 2004, p. 40). Da escola se espera que se transforme em "sistemas sofisticados de aprendizagem profissional, organizados e estruturados para estimular a aprendizagem" (p. 41). Assim como outros locais de trabalho passaram por transformações, nos últimos tempos, as escolas também precisam acompanhar as mudanças e propiciar um espaço de aprendizagem colaborativo. A escola precisa propiciar ao professor ações conjuntas de pesquisa, soluções de problemas, aprendizagem entre os professores da escola e com os de outras escolas, desenvolver pesquisas em conjunto e compartilhar os resultados.

Os professores, para Fullan e Hargreaves (2000) e Hargreaves (2004), são os catalizadores da sociedade do conhecimento. Porém, as mudanças ocorridas na sociedade, nas empresas e no perfil profissional dos trabalhadores, e as demandas para se formar profissionais altamente qualificados, criativos, inventivos e empreendedores, não foram suficientes para promover grandes investimentos nas escolas e nem equivalente valorização da carreira profissional dos professores. Hargreaves (2000) e Sergiovanni (2006) entendem que um processo de "profissionalização" dos professores e a transformação das escolas em "centros de aprendizagem avançada" são uma mudança necessária para adequar as escolas ao que a sociedade espera da educação. Thomas Sergiovanni (2006) mostra o declínio que a profissão docente vem sofrendo em termos de prestígio: "O número de pessoas qualificadas para a profissão docente vem diminuindo constantemente, de 70%, em 1950, para 52% em 1993. Desses, mais de 10% são especialistas que não atuam em sala de aula" (SERGIOVANNI, 2006, p.124). O autor também observa que os países desenvolvidos investem mais na qualidade profissional de seus professores do que os Estados Unidos. O que Sergiovanni diz ilustra o paradoxo mostrado por Hargreaves (2004) em relação ao professor, em quem a sociedade deposita altíssima expectativa e da qual recebe baixíssima valorização. Embora os Estados Unidos figurem no topo "das sociedades de conhecimento," os recursos equivalentes, nesse país, não são passados para as escolas e professores. A consequência triste dessa política é uma desprofissionalização docente e uma diminuição da qualidade de professores e escolas que são incapazes de fornecer os cidadãos de que a sociedade precisa (SERGIOVANNI, 2006; HARGREAVES, 2000).

É preciso, ainda, ir além das demandas da sociedade do conhecimento, afirma Hargreaves (2004, p. 75), pois, a economia não é e não pode ser a única motivação para as mudanças na educação. O desenvolvimento tecnológico e a globalização das economias não são neutros em seu impacto sobre as pessoas e a sociedade. Hargreaves (2004) identifica algumas ameaças que a sociedade do conhecimento pode conter, este autor dá como exemplo, a vinculação entre a obesidade infantil com o uso excessivo de computadores e outras tecnologias, o que também pode ocasionar, segundo o autor, outros transtornos físicos e psíquicos. A sociedade do conhecimento, segundo Hargreaves, parece ter afundado os jovens numa cultura em que a realidade virtual transforma tudo objeto de desejo e de consumo. Esta cultura é reforçada, segundo o autor, quando os sistemas escolares de nível médio se baseiam nos resultados do desempenho à custa dos relacionamentos o que potencializa o individualismo e a alienação dos adolescentes da vida real e comunitária. As escolas quando incentivam a competição e o desempenho individual, característica da sociedade do conhecimento, acaba servindo mais à economia de mercado do que ao bem público e substitui a "lealdade corporativa" por "barganhas fisiológicas e corrosivas ao caráter". Hargreaves (2004, p. 71) diz que "Na economia do conhecimento até mesmo as emoções e a inteligência emocional de Goleman, são transformadas em produto de consumo em que se vendem somente as emoções bonitas e vendáveis."

É preciso, portanto, um ensino que vá muito além das necessidades do mercado, da economia e da sociedade do conhecimento. Um sistema educacional centrado no rendimento acadêmico em função de boas colocações em exames de larga escala não é suficiente para formar pessoas com bom caráter. O ensino que vá além da sociedade do conhecimento precisa nutrir, comunitariamente, e a escola deve assumir, também, essa responsabilidade de cultivar valores — lealdade, democracia, humanitarismo e identidade cosmopolita. A eficácia não pode ficar restrita ao desempenho acadêmico, mas ao desenvolvimento social e emocional.

O ensino e a aprendizagem bem-sucedidos acontecem quando os professores têm relacionamentos de cuidado e solidariedade com seus alunos e quando estes estão envolvidos emocionalmente com sua aprendizagem. (HARGREAVES, 2004, p. 77).

Um currículo centrado somente no desenvolvimento acadêmico não responde, por exemplo, "às angústias do início da adolescência" (HARGREAVES, 2004, p.78). O mesmo autor entende que o trabalho docente requer que haja vínculos emocionais entre professores e alunos, entre os alunos e o conhecimento, necessários para que o aprendizado ocorra e dê vazão à criatividade e ao desenvolvimento do caráter junto com outras habilidades.

Quanto ao desenvolvimento profissional dos professores, Fullan e Hargreaves (2003, p. 83) e Hargreaves (2004) sugerem que haja momentos e oportunidades de o professor se conhecer e crescer conjuntamente nas habilidades profissionais e também como pessoa realizada. O relacionamento interpessoal, a formação para o desenvolvimento do caráter e fundado em valores deve ser integrado ao esforço em atualizar a educação para ir além dos desafios da sociedade do conhecimento. "Ensinar para além da sociedade do conhecimento significa, portanto, construir novos e melhores relacionamentos não só com adultos, mas também com crianças." (HARGREAVES, 2004, 81).

#### **4.1.5 A Qualidade para além dos Resultados Acadêmicos**

Thomas Armstrong (2008), ao contrapor-se à fixação das reformas educacionais por padrões e resultados, propõe que a qualidade da educação não esteja restrita ao desempenho acadêmico. O autor entende, também, que as políticas educacionais não podem absolutizar os indicadores construídos por meio de avaliações em larga escala.

A aventura da aprendizagem, a fascinação da natureza da cultura, a riqueza da experiência humana e o prazer de adquirir novas capacidades parecem ter sido abandonados ou seriamente reduzidos na sala de aula devido à inclinação ao atendimento de cotas, prazos, padrões de referência, ordens e objetivos. (ARMSTRONG, 2008, p. 19).

Esse autor refere-se especificamente às políticas semelhantes às que o Estados Unidos adotou, em 2001, com a lei *No Child Left Behind* (nenhum aluno deixado para trás), que, centrando a aprendizagem no desempenho em avaliações e escores, restringe e empobrece o discurso sobre a finalidade da educação. Armstrong (2001, p. 20) classifica como "discurso de resultados acadêmicos" todo o conjunto de políticas e argumentos que "consideram como propósito central da

educação" (2001, p. 21) o resultado dos alunos, suas notas e pontuações nos testes padronizados na escola.

Em contraposição ao "discurso de resultado acadêmico", Armstrong propõe o "discurso do desenvolvimento humano" (2001, p.47). Por "discurso" ele entende os argumentos, propostas e debates que circulam semanticamente em torno das políticas e propostas legislativas em torno do tema. A utilização feita por Armstrong da palavra "acadêmico" tem o seu significado restrito ao currículo e ao desempenho obtido pelo aluno quanto à aprendizagem cognitiva, e é utilizada em contraposição ao uso da palavra "humano":

A palavra "acadêmico" representa algo que não está vivo e que é objetivo e finito. Por outro lado, "humano" representa uma entidade viva, subjetiva e possivelmente infinita. (...) "Acadêmico" é algo que se encontra objetivamente nos livros, testes, palestras, exigências, planos de ensino, etc. "Humano" é algo que está em nós – é de nós mesmos que falamos. (ARMSTRONG, 2008, p. 47).

A interpretação semântica dos termos "acadêmico" e "humano" na forma como é feita por Armstrong não parece ter profundidade filológica, porque poderia se estabelecer uma relação de continuidade entre ambas as categorias. Não há vida acadêmica entre grupos que não sejam humanos e, portanto, o desenvolvimento acadêmico é intrínseco ao modo humano de ser. Tais definições devem ser compreendidas no contexto do discurso de Armstrong e referem-se a "acadêmico" como uma proposta pedagógica e curricular apenas focada nos resultados quantitativos e em detrimento de outras dimensões transversais ao currículo, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento e cultivo de habilidades relacionais e de formação em valores.

Armstrong apresenta um quadro comparativo para ilustrar e sintetizar a diferença entre o Discurso de Resultados e o Discurso do Desenvolvimento Humano, de acordo com o contexto de princípios e finalidades para a educação.

CONTEXTO	Abordagem	
	Discurso de Resultados Acadêmicos	Discurso do Desenvolvimento Humano
<b>Tradição intelectual</b>	Positivismo	Humanismo
<b>Orientação de tempo</b>	Voltado para o futuro	Voltado ao passado, ao presente e ao futuro
<b>Principal abordagem de pesquisa</b>	Quantitativo	Qualitativo
<b>Principal método de avaliação do aluno</b>	Testes padronizados	Observação e documentação natural
<b>Estrutura de poder</b>	Ordens dadas de cima para baixo	Ideias difundidas desde a base
<b>Aspecto mais valorizado da aprendizagem</b>	Produto final	O processo, do início ao fim
<b>Método de mensuração do progresso do aluno</b>	Normatividade	Ipseidade
<b>Aspecto mais importante a ser ensinado</b>	Capacidade acadêmica	Como viver como um ser humano integral
<b>Parte mais importante da aprendizagem</b>	Instituições (escolas, distritos, estados)	Seres humanos, individualmente
<b>Papel mais importante dos professores</b>	Ir ao encontro das normas institucionais	Inspirar nos alunos a paixão pela aprendizagem
<b>Sua reivindicação de validade baseia-se em</b>	Pesquisas cientificamente embasadas	Riquezas da experiência humana
<b>Temas mais importantes na escola</b>	Leitura, matemática, ciência	Capacidade de viver bem, artes, educação vocacional, humanidades, as ciências e a conexão entre elas
<b>Ponto mais importante</b>	Escore alto nos testes, dinheiro	Maturidade, felicidade

Quadro 7- Comparação das características do Discurso de Resultados Acadêmicos e do Discurso do Desenvolvimento Humano.

Fonte: ARMSTRONG, T. As melhores Escolas: A prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 49.

O Quadro 7 estabelece uma comparação dicotômica em que realça e identifica as diferenças entre os discursos. Com isso, o autor pretende ilustrar o que se faz com uma prática educacional voltada para resultados acadêmicos e o que se pode fazer por meio de uma proposta educacional voltada para o desenvolvimento humano.

As características atribuídas por Armstrong ao que ele denomina Discurso do Desenvolvimento Humano assemelham-se fortemente às propostas pedagógicas de

tradição humanista, tais como as classificações de Cabanas (1995), e convergem para o conceito de educação como "formação – *bildung*" (CABANAS, 1995, p. 37) e também em direção aos princípios da "Pedagogia idealista" (CABANAS, p. 103). Ambos com princípios antagônicos à pedagogia naturalista da qual descende o que Armstrong denomina "Discurso de Resultados Acadêmicos" e propostas similares.

Fullan e Hargreaves (2000) ponderam, criticamente, a padronização da educação por meio de avaliações em larga escala, e a centralização do discurso econômico e desenvolvimentista como justificativa para as reformas na política educacional. Entretanto, traçam um discurso conciliador ao reconhecer a necessidade de se olhar para o futuro e buscar atualização para as escolas, o currículo e o perfil do professor e do aluno. Enquanto Armstrong contrapõe-se a uma educação voltada para resultados acadêmicos, Hargreaves (2004) entende necessário estabelecer padrões, metas, desafios que convirjam para as necessidades da sociedade e do mercado, mas propõe, também, que o ensino deva ir além de tudo isso (HARGREAVES, 2004). Os resultados acadêmicos como indicadores a serem utilizados em planejamentos, reformas e mudanças na educação, são aceitos como úteis mas relativizados por Hargreaves (2003). A partir dos depoimentos de 29 professores de cidades dos Estados Unidos e Canadá, Hargreaves (2004) demonstra que os resultados obtidos por avaliações em larga escala não produziram o resultado por melhora na qualidade do ensino, antes, acabou saturando de trabalho os professores, criando dificuldades para atender os alunos que mais precisavam e pressionando a escola para que sempre tivesse projetos novos (HARGREAVES, 2004). Contudo, o autor ainda defende o uso de padrões de qualidade e exames de larga escala como possíveis indicadores com os quais se pode melhorar a qualidade. "Ensinar para a sociedade do conhecimento e ensinar para além dela não precisam ser incompatíveis" (HARGREAVES, 2004, p. 89). O "ensinar para além da sociedade do conhecimento" (2004, p. 77) converge para o que Armstrong denomina "discurso pelo desenvolvimento humano" e o que se entende por uma educação voltada para a formação integral do aluno sem que a escola seja refém de um currículo voltado, somente, ao desenvolvimento intelectual acadêmico e visando boas colocações nos rankings. Mas Hargreaves não descarta a necessidade de, também, preparar os alunos para os desafios profissionais da economia do conhecimento, ainda que isso não possa ser a finalidade única e última da educação (HARGREAVES, 2004, p. 89):

Ensinar exclusivamente para além da sociedade do conhecimento cultiva a atitude de cuidado e solidariedade, desenvolve caráter e constrói identidade cosmopolita, mas, se as pessoas estão despreparadas para a economia do conhecimento, serão excluídas dela, carecendo das necessidades básicas e fundamentais para que as comunidades sobrevivam com êxito. (HARGREAVES, 2004, p. 89).

Hargreaves (2004) converge para a necessidade de se buscar para a educação os elementos necessários de adaptação e mudança, mas não deixa de identificar algumas características dos professores que perdem a motivação e trabalham sob pressão. A partir de estudos realizados com professores, em países e locais onde os padrões, avaliações e resultados eram cobrados e estabelecidos como receita para alavancar a qualidade e os resultados na educação, Hargreaves (2004, p. 97) conclui que o modelo de gestão em escolas e sistemas de educação que adotam a pressão por resultados, a padronização do currículo e a meritocracia "deixam os professores em baixa" e tendem a retroceder nas conquistas pedagógicas por um ensino que esteja comprometido com a democracia, valores humanos, cidadania, em função de priorizar os conteúdos supervalorizados pelo currículo padronizado.

Esse contexto pede lucidez em relação ao sentido e função da escola na sociedade. As dimensões qualitativa e quantitativa pertencem à mesma realidade educacional, são dimensões da vida humana e, portanto, estão presente no cotidiano das escolas. A visão humanista sobre a educação gera horizonte e sentido, entretanto, a dimensão pragmática do ensino pode auxiliar como mediação para a realização profissional que também é parte do que confere dignidade humana ao cidadão. Pedro Demo (2012) discute a questão da qualidade da educação fora da dicotomia, quase entre bem e mal, presente no debate em torno da qualidade do ensino, em relação ao modo qualitativo ou quantitativo de avaliação.

#### **4.1.6 A Qualidade da Educação para além da Dicotomia Quantitativo/Qualitativo**

A qualidade da educação, no entendimento de Pedro Demo (1997; 2012; 2012a), surge como uma convergência de investimentos para a valorização no professor, a superação da aula como instrução e a pesquisa. Pedro Demo procura estabelecer uma intrínseca e necessária relação entre as dimensões quantitativas e qualitativas da qualidade da educação e a integração entre a teoria e prática.

Em relação ao conceito de qualidade Demo distingue Qualidade Formal de Qualidade Política. Pertence à qualidade formal a "habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento, (DEMO, 2012, p. 14) dentre os quais o autor ressalta o manejo e a produção de conhecimento — expediente primordial da inovação.

Quanto à qualidade política Demo a define como "a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana; [...] Dirige-se a fins, valores e conteúdos e é "naturalmente ideológica". (DEMO, 2012, 14).

Com essa forma de compreender a qualidade Pedro Demo propõe uma conciliação entre a concepção mercadológica e a humanista sobre a educação e a qualidade, uma forma de pensar em que não haja "a fanfarronice da luta do bem contra o mal", estando a tecnologia de um lado e o conhecimento de outro (LARA, 2011). A educação é construção do conhecimento, visa à realização da vida e à humanização das relações, torna-se meio estratégico de desenvolvimento, qualifica a população, torna-a mais crítica e participativa, equaliza as oportunidades. Nesse sentido, busca-se a qualidade formal e política ao mesmo tempo.

Educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia básica de formação humana. Educação não será, em hipótese nenhuma, apenas ensino, treinamento, instrução, mas especificamente formação, aprender a aprender, saber pensar, para poder melhor intervir, inovar. (DEMO, p. 1994, p. 21).

A dimensão quantitativa da qualidade da educação aparece como óbvia e natural para Pedro Demo, considerando-se que uma boa educação requer anos de estudo, currículo, prédios, equipamentos, bons professores, uma gestão criativa e articulação ética e produtiva entre os recursos disponíveis e a busca eficaz dos fins. (LARA, 2011, p. 90).

Pedro Demo (2012) define qualidade da educação na convergência entre "transmissão de conhecimento" e "construção de conhecimento", tendo na pesquisa e no professor (DEMO, 1997) os elementos fundamentais para que a educação não seja simples transmissão de dados, mas também não dê as costas às inovações pedagógicas no processo de aprendizagem (DEMO, 2009). O "currículo intensivo" deve preparar o aluno a não apenas aprender, mas "aprender a aprender" e ser criativo na expressão do que ele sabe (DEMO, 2012, p. 31) requer um processo

propedêutico à qualidade que possa integrar ao currículo a "metodologia científica, a teoria do conhecimento, epistemologia e história da ciência" de forma que os alunos aprendam a pensar, a expressar logicamente os seus argumentos e que tudo o que venham a construir em termos de conhecimento e aprendizagem tenha finalidade ética (DEMO, 2012). Esse "ciclo básico", ou propedêutica da qualidade, segundo Demo passa, também, pelo domínio da linguagem, o que também inclui as diversas expressões artísticas e pela Matemática como uma linguagem universal, um exercício de pensamento abstrato, uma base para a informática e utilização científica de dados estatísticos. Tudo isso Pedro Demo considera uma etapa essencial e preparatória à prática da qualidade que terá na pesquisa e no professor os elementos essenciais e integradores do processo de qualidade.

Na definição de qualidade em Pedro Demo, o professor e a pesquisa aparecem como elementos fundamentais e indispensáveis. A pesquisa enquanto exercício cotidiano de pensar criativamente, pensar criticamente visando um agir melhor, ter consciência crítica e ações transformadoras e melhorar a tomada de iniciativas políticas. A pesquisa, segundo Demo, é "o que há de mais prático no mundo moderno, porque contém primordialmente a instrumentação das mudanças" (DEMO, 2012, p. 50), e a pesquisa como princípio educativo extrapola os estereótipos de que pesquisadores são aqueles que vivem nos laboratórios ou bibliotecas das universidades e reforça o vínculo entre pesquisa, ciência e cidadania (DEMO, 2012a, p.16). Esse vínculo é fortalecido pela curiosidade e pela crítica que deve motivar e guiar os estudantes desde o início do processo de construção do conhecimento. A pesquisa parte de um questionamento sistemático com uma consciência crítica e avança para uma intervenção inovadora, visando um contraprojeto, uma proposta política, uma proposta de cidadania (DEMO, 2012).

Pedro Demo (2012) assevera que é necessário rever a função docente, o modelo de aprendizagem, a forma mecânica e rotineira de transmitir conteúdos, cumprir o currículo, fazer a obrigação (DEMO, 2012). Na perspectiva de aprender a aprender, Pedro Demo sugere cinco competências ao perfil do professor: capacidade de pesquisa; elaboração própria; teorização das práticas; formação permanente; manejo de instrumentação eletrônica (DEMO, 2012). Pedro Demo ressalta que a valorização da carreira docente é a melhor motivação para a qualidade, e compreende que essa valorização deve ocorrer, também, por parte dos

professores, no instante em que buscam estudar, atualizar suas aulas e aprender sempre mais, pois, "professor que não estudou não tem aula para dar" (DEMO 2012 a, p. 11). Para isso Pedro Demo (2012 a) sugere que haja cursos de longa duração, que possibilitem aos professores aprofundar seus conhecimentos, propiciando-lhes a publicação de suas produções acadêmicas.

Outro elemento decisivo para qualificar a educação, segundo Pedro Demo (2012, p.59), é a revisão do currículo, e o autor sugere um modelo curricular que possibilite ao professor não ser um reproduzidor de aulas, mas um orientador de processos criativos; um currículo que promova a ciência, construa conhecimento, crie alternativas. Pedro Demo propõe um currículo capaz de transformar as aulas em ambientes de pesquisa, em que "o estudante não comparecerá para frequentar aula, mas para produzir conhecimento próprio" (DEMO, 2012 a, p. 18). Esse autor tenta conciliar a visão de uma educação voltada para o mercado e também para a formação de cidadãos críticos, sem dicotomia; considera que uma educação voltada para a pesquisa, com professores valorizados e aulas interessantes tanto prepara os alunos para o mercado quanto para a vida e a sociedade (DEMO, 2009; 2012 a).

Para ajudar a avaliar as "condições quantitativas" dos Sistemas de ensino, Federal, Estadual e Municipal Pedro Demo sugere uma lista de itens relativos à qualidade da educação básica a serem observados, dividindo-a em quatro grandes campos: relativo ao sistema; ao desempenho do sistema; ao acesso do sistema; e à informatização gerencial.

No que diz respeito ao Sistema de ensino, as dimensões quantitativas da qualidade estão, segundo Pedro Demo, relacionados ao tamanho físico e aos recursos humanos implicados, aos prédios e equipamentos, ao orçamento e à localização geográfica, acesso e distâncias.

Em relação ao desempenho do Sistema, as dimensões quantitativas da qualidade têm a ver com a relação custo/benefício, as relações quantitativas relevantes incluem: alunos por professor; funcionários por professor; alunos por sala de aula; dias letivos por ano; tempo médio útil por aula, os anos de estudo, a biblioteca e apoios didáticos, e os recursos de apoios assistenciais.

Quanto ao acesso ao sistema deve-se observar como ocorrem as matrículas, as conclusões, a entrada e saída de professores e funcionários, a oferta de vagas, e

o nível de demanda satisfeita e insatisfeita, ou seja, número de analfabetos, alunos fora da escola e em atraso escolar.

A dimensão quantitativa relativa à qualidade da informatização gerencial (controle quantitativo imediato) diz respeito ao fluxo de gastos, ao movimento diário de professores e alunos, aos indicadores de desempenho, entre os quais repetência, evasão; ao controle da gestão de recursos humanos e recursos tecnológicos.

#### **4.1.7 A Qualidade da Educação em Paulo Freire**

Não se irá encontrar esse tema, assim delimitado, nos escritos de Paulo Freire. A partir de seu pensamento pode-se, sim, deduzir ou inferir o que ele propõe como uma educação de qualidade.

A inclusão do pensamento de Paulo Freire, nesta pesquisa, ainda que ele não tenha diretamente tratado desse conceito, faz-se pela relevância desse pensador no ideário pedagógico das escolas católicas no Brasil. Paulo Freire deixou sua influência na proposta pedagógica de grande parte das escolas católicas no Brasil. Seu pensamento corroborou o modelo da Educação Libertadora, proposta pelo documento episcopal de Medellín, e a influência de seu pensamento também pode ser percebido pela linha editorial da extinta Revista de Educação da AEC, substituída pela atual Revista de Educação da ANEC. Por essa presença significativa do pensamento freireano na educação católica, é que se busca, em seus escritos, algo que fale sobre a qualidade da educação.

Certamente, a qualidade da educação em Paulo Freire passa pelo comprometimento do aluno e professor com a realidade social e política de seu entorno. O conhecimento deve envolver todos os seus sujeitos, em um movimento revolucionário que requer autonomia, liberdade e "capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, a qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis" (FREIRE, 1979, p. 17). A perspectiva freireana sobre a qualidade da educação está relacionada ao conceito de práxis e ética (COIMBRA e OLIVEIRA, 2011, p.77). Freire insistia no "pensar certo", um pensamento que envolve dialeticamente o fazer e o pensar sobre o fazer, "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" (FREIRE, 2004, p. 34), a qualidade da educação, desse modo estaria relacionado à coerência entre dizer e fazer, no compromisso da construção do

conhecimento com a transformação da realidade. Coimbra e Oliveira (2011), contrapondo-se ao conceito de qualidade utilizado nas políticas neoliberais, inserem no conceito de qualidade de educação em Paulo Freire a pergunta: "qualidade para quem? E sintetizam, assim, o que seria qualidade da educação em uma perspectiva freireana:

Qualidade, assim, significa numa perspectiva freireana de educação: politicidade, ética, democracia, diálogo, em princípios e práticas que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social. Pensar a qualidade da educação, desse modo, significa estabelecer como parâmetros ou indicadores: o pressuposto político da educação (A favor de quem? Contra quem?), a democracia (Com quem?), a ética das relações (como? Quais valores?), a democracia (Com quem?) e o diálogo (Para que?). (COIMBRA e OLIVEIRA, 2011, p. 77).

A qualidade da educação em Paulo Freire está no movimento emancipatório do aluno e na atuação conjunta entre educando e educador para o rompimento de uma educação bancária e reprodutora de sistemas opressivos (FREIRE, 2004; 2009); na potencialização da dimensão ética e política da educação (FREIRE, 2004; 2009); na promoção de relações sociais justas, solidárias e libertadoras (FREIRE, 2004); no exercício do pensar certo e do rigor metódico (diferente de rigidez ou rigorismo), que a educação abra possibilidade de uma "leitura crítica do mundo" para transformá-lo em um lugar melhor para se viver (FREIRE, 2004; 1979).

A qualidade da educação é, portanto, um conceito bastante polissêmico que tem ganhado relevância nas últimas décadas devido às reformas educacionais motivadas por organismos internacionais. Prevalece, entre as tendências de conceituação, o conflito e também a possibilidade de diálogo, entre a dimensão quantitativa, ou também tecnicista, e a dimensão qualitativa, ou também humanista, sobre a educação. Essas tendências têm se confrontado nas discussões em torno do movimento de reformas empreendido pelo Banco Mundial junto aos governos nacionais. Ao mesmo tempo, outros autores e pesquisadores, externos ao âmbito econômico, círculo que tem se apropriado das discussões em torno da educação, também têm delineado elementos que compõem e integram a conceituação de qualidade da educação.

## 4.2 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A GESTÃO ESCOLAR

### 4.2.1 Gestão Escolar e Qualidade da educação

Busca-se, neste subitem do capítulo, desenvolver conceitualmente o tema da gestão escolar e sua relação com a qualidade da educação, tendo como base de reflexão a fonte bibliográfica específica. Sobre a fonte bibliográfica priorizam-se os autores da área da educação, isto porque, atualmente, há autores da área das Ciências da Administração que contribuem com reflexões e soluções para a gestão educacional, mas com aporte conceitual bastante específico para a área econômica e administrativa, o que extrapola os limites deste estudo.

Dado que o objeto principal deste estudo é a relação entre a formação dos gestores de escolas católicas com a qualidade da educação, parece importante verificar como esse tema vem sendo tratado pelas agências de investigação científica em nível de pesquisa sobre educação, no Brasil. Considera-se importante observar os resultados de algumas produções em nível de estado do conhecimento sobre o tema da gestão escolar, dentre as quais o trabalho de Castro e Werle (2004), Souza (2006), Sander (2007), Martins e Silva (2010) e Bello de Souza (2010).

Castro e Werle (2004), na revista *Ensaio*, publicaram um estado do conhecimento em Administração Escolar abrangendo dados colhidos entre 1982 até 2000, uma análise em que 3573 trabalhos de 54 periódicos nacionais constata a relevância para a pesquisa de temas como a “formação e desenvolvimento profissional”, “gestão e cultura”, “cidadania”, “educação e democracia” e “avaliação da educação” (2004, p. 1056). As implicações para um estado do conhecimento em Administração na Educação, trazidas pelas autoras, indicam a complexidade da abordagem epistemológica desse tema e sugere que a interpretação sobre a administração escolar deve ser “vista em diferentes planos de segmentação que se sobrepõem numa visão complexa” (p.1058).

Em 2006, Angelo Ricardo de Souza, em publicação na *Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação (RBP AE)*, trouxe uma análise de 183 trabalhos de mestrado e doutorado sobre o tema “gestão escolar”, utilizando como

palavras-chave os termos “gestão escolar, administração escolar, dirigente escolar, associação de pais e mestres (APM), conselho de escola”. Os temas relacionados à gestão escolar mais abordados foram: gestão democrática, direção escolar, conselho de escola, processos e instrumentos de gestão em geral e APM. O autor constata que o tema “gestão escolar” é discutido, nas pesquisas, tanto como ferramenta, “uma técnica para o desenvolvimento do trabalho escolar” (p.15), como também como “um fenômeno em si, que encerra uma racionalidade que transcende, por vezes, a própria natureza da escola” (p. 15).

Martins e Silva (2010), em publicação na RBPAE, analisaram a produção de teses e dissertações sobre os temas gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados, abrangendo o período entre 2000 a 2008. Esse estado da arte teve como base 406 teses e dissertações, bem como eventos e artigos de revistas científicas do banco de dados, classificadas pela Qualis/Capes/Ministério da Educação no período de 2000 a 2008. Foram consideradas as pesquisas sobre a “gestão escolar”, “autonomia” e “órgãos colegiados” da escola pública. As conclusões dessa pesquisa trazem reflexões sobre os desdobramentos da gestão democrática, do funcionamento dos conselhos de escola, os conflitos entre teoria e prática na implementação da gestão democrática e estudos sobre a legislação pós LDB/96, e os programas de financiamentos e políticas de reformas educacionais. É um trabalho significativo pela ampla análise dos trabalhos, universidades e mapeamento conceitual em torno das pesquisas sobre a gestão democrática nas escolas públicas.

Bello de Souza (2010), com base nos anais de eventos da ANPED e ANPAE, publicou, na Revista RBPAE, um estudo da arte sobre os temas da gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. O autor constata que há poucas pesquisas sobre os seguintes temas:

- a relação entre aspectos da gestão e a qualidade da educação;
- a problematização sobre “o conceito de formação do gestor/administrador nos paradigmas educacionais que orientam as ações governamentais”, e
- temas que aprofundem conceitualmente a questão da “gestão e administração educacional” (p.456).

Benno Sander (2007) não faz propriamente um estado da arte, mas uma análise sobre as pesquisas em políticas educacionais do ponto de vista conceitual. Depois de percorrer o ideário conceitual predominante nas pesquisas desde o tempo colonial até o início da república, Sander, com base no banco de teses da ANPAE e ANPED, apresenta as principais bases conceituais das pesquisas sobre gestão da educação desde 1961. Destaca a fundação da ANPAE, em fevereiro de 1961, a criação do Grupo de Trabalho, na ANPED, sobre Estado e Políticas Educacionais, o GT 05 (p. 426), como fóruns privilegiados de discussão e divulgação de trabalhos científicos dessa área de investigação. Também destaca a atuação dessas associações como um “protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação” e que teve repercussão no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Evidencia-se, nos estados da arte, a predominância do tema relacionado à gestão democrática nos trabalhos sobre gestão escolar. Os temas escolhidos para pesquisas em educação tendem a acompanhar as discussões e os problemas que surgem e são debatidos no cotidiano envolvendo a educação no Brasil. As referências conceituais seguiram uma linha de análise política fundada na crítica marxista e pós-estruturalista tanto em nível de orientação às políticas como em nível metodológico conceitual. Houve poucas referências a trabalhos que estabelecem a relação entre a gestão e a qualidade acadêmica e, nas referências presentes nos estados do conhecimento, acima citados, não houve nenhuma publicação dentro da temática “gestão escolar” que tivesse as escolas do sistema privado como objeto de investigação.

A relação entre gestão e qualidade da educação é algo que também precisa ser compreendido no contexto em que o modelo empresarial e a influência neoliberal deixam consequências sobre a educação. Disto resulta a pergunta se a escola é ou não uma empresa igual a qualquer outra do sistema econômico capitalista. A qualidade da educação, em uma "escola capitalista", pode ser considerado o produto final sobre o qual se aplicaria a tradicional fórmula de diminuir os custos, manter ou aumentar a produção e aumentar a rentabilidade? O debate que se faz em torno da gestão e sua relação com a qualidade do ensino segue orientações ideológicas distintas que, grosso modo, poderia ser dividida entre uma corrente que converge para uma visão capitalista e empresarial sobre as escolas e outra corrente mais humanista, que vê a escola como um centro de cidadania e formação. A

natureza da administração escolar é desenvolvido por Vitor Paro (1996, 2011), Adelino da Costa (1996) que, em convergência com Anísio Teixeira (1968) e Arnaldo Niskier (1969), estabelecem uma definição geral e específica em torno da administração escolar. Os autores Preedy, Glatter e Levacic (2006) citam elementos sobre o gerenciamento da qualidade. Hargreaves (2000) pensa a escola como uma "organização aprendente" e sustentável (2007). Sergiovanni (2006) e Hargreaves (2007) buscam elementos sobre o perfil de liderança do gestor.

#### **4.2.2 A Escola é uma Empresa?**

Adelino da Costa (1996) afirma que a escola, sim, é uma empresa, pois ela segue desde há muito tempo as práticas da produção industrial. Esse autor afirma que desde a década de 1920 aspectos da organização industrial vêm sendo copiado pela administração escolar e pedagógica:

- estrutura organizacional hierárquica, centralizada (com base na unidade de comando) e devidamente formalizada;
- divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;
- ênfase na eficiência e na produtividade organizacional (máximo rendimento pelo menor custo);
- planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos (sic) a alcançar;
- identificação da melhor maneira de executar cada tarefa e conseqüente padronização;
- uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos;
- individualização do trabalho (a cada indivíduo, sua tarefa e seu espaço próprio de actividade; o grupo é menos eficiente); (ADELINO DA COSTA, 1996, p. 25)

Costa (1996) elenca e descreve os elementos característicos da organização industrial e que foram adotados pela organização escolar. A uniformização e a padronização dos processos evidencia-se como a principal característica do modelo industrial utilizados no ambiente escolar, segundo Adelino da Costa (1996). Essa característica está presente tanto nos conteúdos curriculares quanto no método de ensino e materiais didáticos. E segundo esse critério os alunos são agrupados de forma homogênea, de acordo com a idade cronológica e recebem o mesmo nível de instrução em um mesmo espaço de tempo, a cada trimestre, semestre e ano letivo. O mesmo padrão organizativo se aplica aos professores que, "como na produção

industrial em cadeia" (1996, p. 33), desenvolve sua atividade planejada dentro de uma regularidade no uso do tempo e do espaço de modo a favorecer que outros professores também possam atuar sobre os mesmos alunos de modo sequencial, regular e otimizando a utilização dos materiais didáticos. Ocorre, portanto, uma "uniformidade na organização dos espaços educativos: a mesma localização das salas, o mesmo corredor, a mesma disposição das mesas e dos alunos nas salas (independentemente da diversidade de países e de culturas)". (COSTA, 1996, p. 34). Além da uniformização no uso do tempo e do espaço, a padronização também ocorre, segundo Costa (1996), no modelo de avaliação com a realização periódica de provas ou exames com base nos conteúdos adquiridos o que irá definir a passagem ou não do aluno para a série seguinte. Para Costa, o papel do professor como um agente de manutenção da disciplina e a organização hierárquica centralizada na figura do diretor é, também, uma característica do modelo de organização industrial sobre a organização escolar. O padrão de relacionamento entre a escola com a comunidade também segue, segundo Costa, o modelo organizativo industrial, o que torna a escola fechada à interferência da comunidade exterior, até mesmo quando os pais vêm buscar os filhos eles devem permanecer na porta da escola, no lado de fora. (COSTA, 1996, p. 34).

Vitor Paro (1996) diz que a escola, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada e saber "planejar e adequar os meios disponíveis aos fins a que se propõe" (PARO, 1996), estabelecendo a "utilização racional dos recursos" (p.27).

Sobre a relação entre a administração em geral e a administração escolar Vitor Paro (2009) faz distinção entre uma administração capitalista, que visa ao lucro, e a gestão escolar, que não trabalha visando lucros. Parece útil e necessária a aplicação dos princípios da teoria geral da Administração à realidade escolar, entretanto, não se pode transpor ou relevar os fins da escola em função das finalidades de uma gestão puramente capitalista voltada ao lucro.

Quanto à utilização de modelos de gestão corporativa, portanto, capitalista e neoliberal no âmbito escolar, Paro (2011, p.35) observa que "o fim da empresa capitalista, o lucro, só pode ser conseguido com a exploração do trabalhador, por meio da apropriação, pelo proprietário, dos meios de produção, do excedente de valor produzido pelo trabalhador, com objetivos, portanto, contrários aos da educação como emancipadora de sujeitos".

Essa concepção de empresa capitalista, descrita por Paro (1996, 2011), em que se efetua a equação, na qual o lucro é resultado da exploração e que isso é a natureza do negócio, trabalha com a premissa de que os empresários crescem e se enriquecem às custas dos trabalhadores. Ainda que haja graves problemas trabalhistas e sociais decorrentes de relações injustas esta parece ser uma concepção um tanto determinista e encerrada na dialética marxista que opõe senhor e escravo. O sistema capitalista no estado democrático e de direito comporta formas solidárias e alternativas de gestão, que não condiciona a atividade da empresa única e exclusivamente ao lucro (MURAD, 2008; ZAMAGNI, 2011). Peter Drucker (2002), autor de referência na área da Administração, discorda que a finalidade das empresas seja o lucro, pois no seu entendimento essa finalidade esvaziaria e empobreceria a relação com o consumidor. A relação empresa e consumidor, acrescida de confiança na qualificada entrega de serviço, dá durabilidade ao negócio. O lucro é consequência; a finalidade é atender bem ao consumidor (DRUCKER, 2002). Colombo (2004) afirma que aquilo que uma escola define como negócio deve incluir o presente e o futuro da relação entre a escola e o aluno. A finalidade da escola, portanto, não é o aumento de alunos, de mensalidades e rentabilidade, mas a contínua relação com o aluno, sua família e os benefícios da qualidade do serviço oferecido. Colombo diz, ainda, que cada escola precisa definir seu "diferencial competitivo", e esse diferencial está contido na missão, a razão de ser da escola. Afonso Murad (2008) lembra que o "se uma organização tem iniciativas na área de serviços, deve assumir que essas também são negócios" (2007, p. 83), ainda que a finalidade dessas organizações não seja o lucro, pois sem a sustentabilidade financeira elas deixariam de existir (MURAD, 2008, p. 83).

Por sua vez, ainda em relação à questão do lucro, Murad (2008) lembra que há relações de comércio em que o resultado é a troca e não o lucro, e a finalidade do comércio não é o lucro, mas a relação de confiança e continuidade do negócio. Boa parte das escolas católicas são empresas filantrópicas, não visam ao lucro, mas precisam ter sustentabilidade financeira. A administração empresarial, com todas as suas ferramentas, fazem parte do dia a dia de escolas e outras instituições filantrópicas. Ainda assim, afirma Murad (2008, p. 85), "a gestão empresarial não pode ser o qualificador" das instituições religiosas, mas o qualificador ou o "diferencial competitivo" (COLOMBO, 2004) deve ser o "diferencial espiritual,

humanista e social". Quando a missão e os valores são subvertidos ocorre, segundo Murad (2008), uma "perversão dos objetivos institucionais" e, nesse caso, a instituição se transforma em um 'bom negócio religioso' ou em 'bom negócio social', enganando a população e enriquecendo seus gestores" (MURAD, 2008, p. 85).

Anísio Teixeira, em 1968, alertava para o cuidado em relação à especificidade da administração escolar em relação à administração geral:

Jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do manager (gerente) ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais. (...) Em educação, o alvo supremo é o educando, a que tudo o mais está subordinado; na empresa, o alvo supremo é o produto material, a que tudo o mais está subordinado; Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção um certo esforço relativo pela aceitação das condições organizatórias e coletivas inevitáveis. São, assim, as duas administrações polarmente opostas. (TEIXEIRA, 1968, p.15).

Anísio Teixeira (1968) diz, também, que há, em toda função de ensinar, um "gérmen" de gestão, "o professor administra a lição ou a classe", (p.39) e considera que "alguns serão mais administradores, outros professores, outros mais conselheiros, todos, porém, terão de algum modo de exercer as três funções. Alguns, em casos, raros, serão excelentes nas três funções." (p. 14).

Arnaldo Niskier (1968) referia-se, à época, à necessidade de estudos nas Faculdades de Educação sobre a Administração Escolar, e maior regulamentação da função do "administrador escolar". Para o autor, quanto mais complexa, a organização escolar tende a se tornar maior, portanto, melhor deveria ser a formação e a "bagagem intelectual dos 'administradores escolares'" (NISKIER, 1968, p. 42). Arnaldo Niskier menciona o Primeiro Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, quando se adotou a seguinte conceituação para Administração Escolar:

É o estudo da organização e funcionamento de uma escola ou de um sistema escolar, de acordo: a) com as finalidades da educação; b) as exigências da política educacional; c) os requisitos da moderna ciência da administração. (NISKIER, 1968, p. 43).

Niskier (1968) pretendia, à época, que houvesse maior clareza da natureza da administração escolar e melhor preparo dos administradores. Para tanto, utilizou,

em suas reflexões, os estudos do professor José Querino Ribeiro e o desenvolvimento político desse debate empreendido, à época, pela Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE)<sup>39</sup>. O autor, motivado pela preocupação com a situação em que se encontrava a educação no país, via a administração escolar como algo estratégico para a melhora da qualidade da educação.

Vitor Paro (2011) também se refere ao professor José Querino Ribeiro (1968) tanto para garantir o específico da natureza administrativa das escolas quanto para delinear as características do diretor. Quanto à natureza da administração escolar, já mencionada, a escola, como organização complexa, precisa de todos os meios e ferramentas da Administração para melhor atingir suas finalidades. Quanto às características do diretor ocorre a mesma distinção quanto ao que venha a ser específico da administração escolar em relação à administração em geral. Cabe ao diretor da escola a função ampla de definir as linhas gerais de conduta da escola, sua base filosófica e política. O administrador deve auxiliar o diretor no que for específico à administração, para garantir que os meios sejam eficazmente utilizados de acordo com a filosofia e a política da escola (PARO, 2011, p. 41).

Com base nos autores acima citados, pode-se concluir que a escola é uma empresa, uma organização complexa, e, assim, precisa dispor de meios eficazes de gestão para garantir a realização de suas finalidades. As finalidades da escola estão, ou deveriam estar, relacionadas aos princípios e valores que vão além, mas não à revelia, da sustentabilidade econômica. O modelo organizacional das escolas, consequência das reformas, tem transformado o diretor da escola em um gerente de unidade. No caso das escolas católicas, a gestão centralizada e sistêmica das mantenedoras, a organização em redes de ensino e as exigências legais têm promovido importantes mudanças nos modelos de gestão das escolas católicas. O cenário atual, especialmente para as escolas particulares, requer muita clareza sobre como melhor gerir os meios em relação aos fins, garantindo a qualidade de forma sustentável e convergente com a identidade confessional.

---

<sup>39</sup> A ANPAE existe desde 1961. O significado da sigla sofreu três mudanças até 1996 quando passou a ser Associação Nacional de Política e Administração da Educação, cf. <http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/nossa-historia>.

### 4.2.3 O Diretor/Gestor e a Qualidade da Escola

Valerien e Dias (2009) comentam que por um longo período a administração de escolas em nível fundamental e médio era algo até rudimentar e as atribuições do diretor não exigia muitos conhecimentos, bastava ser um bom professor, ter alguma liderança e autoridade moral. Algumas transformações ocorreram, dizem os autores, que "provocaram mudanças na concepção da educação" (2009, p. 78), com repercussão nos professores e gestores. As transformações que ocorreram dizem respeito à mudança no conceito de escola, por exemplo, a inclusão do ensino infantil, berçário, ensino profissionalizante, pós-médio e educação de jovens e adultos. Outro fator foi o aumento no número de escolas e a demanda por educação e, finalmente, constituiu-se um caráter específico para a administração da escola. O que antes, em termos de administração, podia ser feito por professores, agora requer profissionais cada vez mais especializados para as várias áreas da administração. As mudanças de ordem política e econômica também influíram no novo desenho organizacional, de modo que o diretor enfrenta diariamente muitos problemas de ordem financeira, trabalhista e até judicial, quase inexistentes em épocas passadas. Tudo isso faz com que as atribuições do diretor tenham exigido habilidades específicas, fazendo com que o professor diretor aprenda a ser, também, um gestor com várias habilidades e responsabilidades.

O contraponto ao novo perfil do diretor da escola, no sentido de torna-lo um gestor, atribui a essa mudança a influência capitalista com a "adoção dos mecanismos gerenciais da administração" (PARO, 1996, p. 200). Vitor Paro avalia que a nova atribuição, a de gestor, para o diretor da escola o coloca à frente de atribuições inconciliáveis — a de educador e a de gerente. Na condição de educador ele precisa liderar o projeto com os professores e alunos; na de gerente precisa responder às instancias maiores de gestão. Paro propõe para isto que não haja descontinuidade e nem sobreposição entre a administração empresarial e a administração pedagógica (PARO, 2011). A atividade fim de uma escola — ensino e aprendizagem — deve prevalecer. Desse modo, a nomenclatura "diretor da escola" deve diferenciar-se no organograma de funções entre os demais supervisores e diretores administrativos, sendo considerados gestores e auxiliares do responsável último da escola, o diretor (PARO, 2011, p. 41).

No modelo de gestão de escolas organizadas em redes de ensino e com gestão centralizada e coordenada pelas mantenedoras, o diretor da escola, hoje, é muito mais um gerente de unidade, responsável pelas equipes de serviço, tendo que prestar contas da produção às instâncias superiores. Somente em algumas escolas, tradicionais, ainda permanece a figura do diretor-geral como a autoridade máxima que responde pelo colégio e pouco aparece nos corredores da escola.

A literatura, quanto à liderança e funções do gestor, predomina em descrever perfis e modelos de liderança. Assim, Valerien e Dias (2009, p.81) classificam o perfil do diretor entre o autocrático, democrático, *laissez-faire*, burocrático e carismático. Sergiovanni (2006) afirma que é grande o impacto liderança de um diretor sobre a qualidade da escola. Mas não basta a presença do diretor para que tudo dê certo. Por mais que o diretor seja altamente qualificado e consiga estabelecer excelente relacionamento com os pais, professores e alunos; por mais que ele tenha o respeito de todos e esteja presente na escola como grande motivador das equipes, ele terá que saber lidar com os rankings, grade curricular, atualização docente, empenho dos alunos em relação aos estudos e planejamento de ação para atender a todas essas demandas. Isso desafia a liderança pessoal e fortalece a necessidade da relação entre direção, família, professores e a escola como uma comunidade (SERGIOVANNI, 2006, p. 127). Esse autor sugere que o diretor saiba congrega todos os personagens envolvidos com a escola em torno de objetivos comuns. Esses objetivos precisam ser claros, conhecidos de todos e factíveis de realização. Esse trabalho conjunto não fica restrito aos resultados acadêmicos, mas em tornar a escola uma comunidade cultural, com valores morais partilhados por todos. Nesse sentido, reforça Sergiovanni (2006, p. 129), é mais importante a liderança educacional do diretor do que sua atuação administrativa.

Fullan e Hargreaves (2000), em relação ao conceito da escola como uma "organização aprendente", propõem um modelo de liderança que promova um "profissionalismo interativo" (2000, p. 105). Por organização aprendente Fullan e Hargreaves (2000) entendem uma escola em que não apenas os alunos aprendam, mas também os professores e diretores possam crescer profissionalmente e interativamente no aprendizado e assim empreenderem juntos as mudanças necessárias para a escola. Esse conceito foi mais bem desenvolvido por Hargreaves (2004) quando propôs um modelo de escola voltada para além dos desafios da

sociedade do conhecimento, uma escola como "comunidade de aprendizagem" (2004, p. 141). Esse modelo requer uma liderança que possibilite o crescimento conjunto de todos e permita aos professores e alunos trabalharem com criatividade. O profissionalismo interativo significa um ambiente em que os professores tenham poder de escolha e participação nas decisões da escola, possam se organizar em cooperativas e associações, tenham meios de aprender e crescer cooperativamente.

Hargreaves (2004) elabora algumas características para o que ele chama de uma escola "aprendente e profissionalmente interativa". A primeira destas características é a de que os diretores são orientados a compreender a cultura de sua escola e a valorizar sua tradição antes de empreender alguma mudança. Neste modelo de escola os professores são "valorizados como pessoa integral e não como um feixe de competências ou deficiências" (p. 105), e devem receber por parte da escola meios de aprimoramento profissional regular e constante pois, assevera Hargreaves (2004, p. 106) "Quando uma escola tem alguns professores ruins, o problema é dos professores, quando houver muitos professores ruins o problema é da liderança". Em continuidade com esta proposta de liderança Hargreaves sugere que valorizar professores bons é mais produtivo do que endossar determinado programa ou método. Em uma escola aprendente a liderança deve expressar aquilo que se acredita ser um valor e que possa ajudar a todos. O exercício da liderança deve ser dar de forma colegiada e colaborativa "promovendo o comprometimento de todos em torno de objetivos comuns." (p. 106) Hargreaves entende que uma organização aprendente deve ser capaz de estabelecer parcerias com outras escolas, instituições e entidades que possam ampliar os recursos de aprendizagem e de pesquisa.

Claudia Romero (2009) elaborou um plano de gestão visando a constituir o que ela denomina "uma boa escola". Esse plano de ação é sintetizado em dez elementos essenciais que, segundo a autora, não tem garantia de serem eficazes em toda e qualquer escola, mas devem servir como um ponto de partida. Os dez elementos essenciais para se fazer uma boa escola, segundo Claudia Romero (2009)<sup>40</sup> são:

---

<sup>40</sup> Síntese e tradução feita pelo autor. Cf. ROMERO, C. *Hacer de la escuela, una buena escuela: prácticas y escenarios de gestión*. Buenos Aires: Aique grupo editor. 2009, p. 29ss.

1. Organização e otimização do tempo dedicado ao ensino;
2. Espaço físico e mobiliário suficiente e adequado;
3. Projeto pedagógico conhecido e compartilhado pela comunidade escolar;
4. Os diretores precisam ter presença institucional e assumir a liderança do projeto pedagógico;
5. Planejamento de ensino com estratégias para cada segmento de ensino;
6. Variedade de recursos didáticos como apoio ao ensino e à aprendizagem;
7. Professores e diretores precisam ter altas expectativas sobre o próprio trabalho e o dos alunos;
8. Plano de ação e acompanhamento aos alunos com dificuldades;
9. Boa relação entre a escola com as famílias e a comunidade;
10. Apoiar-se na avaliação e autoavaliação como instrumentos de crescimento acadêmico e institucional.

Como fazer uma boa escola é algo que envolve a integração de vários fatores e exige uma gestão capaz de liderar os processos visando a atualização contínua por parte dos gestores. Claudia Romero (2009), relacionando o tema de uma boa gestão com uma boa escola, ou seja, escola com qualidade. A autora mantém o foco em como fazer uma boa escola sem a utilização acrítica de ferramentas administrativas importadas ao ambiente educativo. No que diz respeito ao uso de ferramentas empresariais de gestão nas escolas, Romero assevera que

ainda que seja interessante abrir o campo educativo para um diálogo fecundo com outros campos, acaba sendo de suma importância não importar acriticamente modelos concebidos para outros fins, que poderiam pôr em risco o sentido pedagógico e as metas de qualidade e equidade educativas. Entendo que gestão escolar é controlar e administrar, governar e gerar. (ROMERO, 2009, p.11).

O uso de algumas das ferramentas de gestão importadas do mundo empresarial é, por outro lado, visto como uma necessidade. Gvirtz e Podestá (2010) reforçam a necessidade de se criar um sistema de informação a partir de indicadores dentro de um planejamento estratégico que considere os próximos dois ou três anos. O sistema de informação deve trabalhar com indicadores quantitativos e qualitativos que obtenham informações de dentro da escola e também do contexto socioeconômico (2010, p.68). Os indicadores quantitativos são importantes para se

obter dados sobre os professores e alunos que também possam ajudar a mapear os acertos e equívocos em torno da qualidade dos processos e do ensino e aprendizagem. Os indicadores qualitativos avaliam o grau de satisfação dos professores, alunos e familiares, o compromisso e a relação entre a escola com a comunidade escolar, elementos relativos à avaliação pedagógica, formação continuada dos professores, atividades extracurriculares realizadas pela escola, nível de comprometimento dos pais, entre outros (2010, p.69).

O planejamento estratégico, o uso de indicadores quantitativos e qualitativos, a avaliação institucional, o aprimoramento técnico e teórico dos professores e gestores são compreensões comuns em relação ao que os gestores educacionais precisam estar familiarizados. Colombo (2004), Preedy, Glatter e Lecacic (2006), Murad (2008) e Gonzáles (2010) entendem que as ferramentas de gestão do mundo corporativo empresarial, às vezes, causa estranheza aos profissionais da educação, mas precisa haver esforço para integrar esses instrumentos à missão e aos valores das escolas. Afonso Murad (2008) entende ser um equívoco pensar que a gestão profissional diz respeito somente às empresas que visam ao lucro:

Ora, a gestão não é patrimônio das empresas. Qualquer organização, seja ela lucrativa ou não, só realizará sua missão se colocar em prática os princípios da gestão. (...) a gestão eficaz moderna exige lideranças capazes, alinhamento com os valores da instituição e a maior participação possível de seus membros e colaboradores. (MURAD, A. 2008, p. 72).

Os diretores, além dos desafios da gestão, especialmente os das escolas católicas, precisam lidar com conflitos ideológicos e tomarem a responsabilidade de manter a integridade dos fins e valores das escolas e exercer uma liderança capaz de manter a qualidade tanto em nível acadêmico quanto, e sobretudo, em nível humano de realização e felicidade.

Tamanha responsabilidade requer especializada preparação. A formação de gestores, reivindicada por Arnaldo Niskier, em 1968, permanece um desafio não resolvido. A relação entre a gestão e a qualidade coloca em questão o perfil e a liderança do gestor. Do mesmo modo que os modelos de gestão educacional passaram a ser mais sofisticados, também pesa sobre os que estão à frente da gestão escolar a responsabilidade de conduzir todo o processo. Atualmente, a

formação para os gestores educacionais vem sendo mais oferecida por áreas da Administração do que pelas Faculdades de Pedagogia.

Marta Castro (2000, 2009) constata que a “formação e profissionalização” da “prática cotidiana das diretoras de escola” (CASTRO, 2000, p.72) constitui-se em grande desafio para a qualificação e consolidação da “gestão democrática”. Castro pondera que a escolha direta dos diretores por meio da eleição é apenas um primeiro passo e que por si só não garante a efetivação da adjetivação “democrática” ao conceito “gestão”. Diante da realidade de diretoras de escolas municipais com “sobrecarga de trabalho, de falta de clareza sobre o seu papel, assim como o da pouca valorização social e profissional” (CASTRO, 2000, p. 85), Castro lança a pergunta: “que conhecimentos a diretora de escola necessita para exercer bem sua missão?” (2000, p.85). A autora entende que o gestor não deveria se apropriar das competências necessárias à gestão somente com a prática (2009). O resultado de seus estudos mostra que sem uma formação adequada em nível de gestão ao diretor de escola, a gestão democrática por si só ou por decreto não vai trazer a melhora da qualidade do ensino e nem da gestão: “Estudos atuais sobre escolas que conseguem melhorar o seu IDEB e que obtêm resultados positivos parecem estar associados cada vez mais ao papel do gestor” (CASTRO, 2009, p.116).

A constatação de Marta Castro mostra-se relevante para a pesquisa sobre a formação do gestor da escola católica no sentido de evidenciar a relação entre a formação do gestor com a qualidade da gestão. Sabe-se que as escolas católicas não têm eleição direta para o cargo de diretor. Como foi exposto na contextualização do problema, muitos religiosos tornavam-se diretores de colégios sem terem preparação específica para isso, o que resultou em um dos fatores para o decréscimo das escolas e a constituição de uma crise. Nos últimos anos, a busca por qualificar e fortalecer a presença das escolas católicas também tem sido feita mediante a qualificação de seus gestores. Nesta pesquisa pergunta-se: o tipo de formação que vem sendo oferecido irá, de fato, qualificar e fortalecer a qualidade da educação nas escolas católicas?

Heloisa Lück (2000) relaciona “a formação de gestores escolares” à maior competência da gestão (p.28) e identifica uma lacuna na formação dos gestores escolares desde que foi aprovada a lei que determina a prática da eleição para a

escolha do diretor. Ela lembra que o curso de Pedagogia, desde a década de 1970, dava “habilitação em Administração escolar” (p. 29). Essa habilitação tornou-se desinteressante depois que a escolha do diretor passou a ser pela eleição e não pela habilitação. Heloisa Lück assevera que “a responsabilidade educacional exige profissionalismo” e refere-se a Marta Castro (2000) quando mostra de maneira “viva e contundente” que as “demandas de competência a ser apresentada pelo diretor” carecem de formação e profissionalização na área da gestão.(LÜCK, 2000, p.29).

A proposta de formação de Lück (2000) é em função da qualificação dos processos de gestão educacional, no sentido de

melhorar a resolução de conflitos, como desenvolver trabalhos em equipe, como monitorar resultados, como planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogos abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planejar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes, etc. (LÜCK, 2000, p. 29).

Hargreaves e Fink (2007) propõem uma liderança sustentável e que empreenda mudanças no sentido de tornar a escola uma força persuasiva em prol de atitudes sustentáveis na sociedade. Com esse conceito o autor propõe um modelo de gestão e de liderança educacional por parte dos diretores no sentido de diferenciar-se do modelo sistêmico de gestão corporativa (HARGREAVES e FINK, 2007). O autor afirma que não basta ser um bom líder e ter um bom modelo de gestão, é preciso ser moral e sustentável. Ele dá o exemplo de um ladrão de banco bem-sucedido, ele pode ter liderança entre seus comparsas e um bom modelo estratégico de ação, mas não é moral, nem sustentável. Hargreaves e Fink importaram a palavra sustentável do movimento ambientalista e ao aplicá-la ao ambiente educacional pretendem desenvolver o conceito de uma liderança educacional comprometida com o desenvolvimento sustentável e com valores humanos, e basicamente significa criar, por meio da educação, condições efetivas de desenvolvimento sem que isso seja em detrimento dos outros, no presente ou no futuro. Hargreaves e Fink (2007) elaboram sete características de uma liderança educacional sustentável (p. 27):

1. Profundidade - a liderança educacional deve promover um conhecimento que dure e seja bom para os outros e não uma aprendizagem superficial apenas para passar nos testes;
2. Durabilidade – deve ter um projeto duradouro, sem tornar-se refém da liderança carismática de uma só pessoa; deve haver sucessão de líderes e permanência de projetos;
3. Amplitude – "liderança sustentável é liderança distribuída", ninguém pode controlar tudo;
4. Justiça – não promove o sucesso ou crescimento à custa de alguém ou de outras escolas;
5. Diversidade – pensamento único, alinhamento de conduta enfraquece a organização. A diversidade de ideias e de pessoas fortalece o grupo e gera inovações.
6. Engenhosidade – sabe desenvolver, promover e valorizar a equipe, não a esgota ou sobrecarrega com inovações irrealistas. Não desperdiça materiais e nem pessoas.
7. Conservação – Em meio a muitas mudanças sabe o que preservar e o que modificar. Honra o passado para buscar melhorar o futuro.

Essa perspectiva citada por Hargreaves e Fink (2007) contribui para alargar o horizonte dos modelos de gestão e liderança, por vezes envolvidos em receitas de liderança exclusivamente voltadas à sustentabilidade financeira. O aporte moral e humanista da liderança educacional sustentável compromete os gestores e toda a escola com objetivos convergentes com o ideal humanista que fundamenta a prática pedagógica. A influência de modelos empresariais de gestão no modelo de liderança dos gestores educacionais produz, junto com algumas soluções, o empobrecimento ou esvaziamento dos valores intangíveis inerentes à função e missão das escolas.

Para os objetivos desta pesquisa convém elencar elementos sobre qual das concepções ou "discursos" sobre a qualidade da educação é mais próxima do contexto e realidade das escolas católicas. A trajetória das escolas católicas no Brasil, como demonstrado do capítulo anterior, é reconhecida pela qualidade no serviço, desde a estrutura física ao quadro de professores e proposta pedagógica. Todavia, como também foi mostrado no capítulo anterior, houve muitas mudanças no modelo de gestão e no cenário das escolas católicas, no Brasil. As avaliações,

em larga escala, com posterior divulgação nos grandes veículos de comunicação, tornam os exames nacionais uma espécie de certificado de qualidade para a escola com melhor escore e, por conseguinte, garantem mídia gratuita, publicidade e vantagem sobre a concorrência. Os exames de larga escala promovidos pelo Ministério da Educação, para além de examinar a qualidade das escolas e alunos, têm se tornado, apesar de não ser o objetivo principal, um indicador supervalorizado sobre a qualidade da educação. Nesse contexto, as escolas católicas, e as demais escolas privadas, têm se empenhado em buscar aquela qualidade de educação que é verificada pelos exames em larga escala. Isso, entretanto, não tem afastado do currículo e da proposta pedagógica das escolas católicas os conteúdos e atividades de cunho humanístico e cristão.

Talvez o que tenha causado maior impacto e conflito em relação à identidade humanística e cristã seja o modelo de gestão e a visão empresarial utilizada nas reformas organizacionais ocorridas nas escolas e redes católicas. Junto com as ferramentas de gestão empresarial, de origem e fundamento neoliberal, vem um aparato conceitual que entra em conflito com a tradição humanista dos professores e a identidade católica. Cabe observar se esse conflito é intransponível e de que forma se relaciona à identidade da qualidade das escolas católicas.

#### 4.3 A QUALIDADE DA ESCOLA CATÓLICA

Cada escola tem sua história, missão, seus valores e crenças. A escola como uma "comunidade moral" (SERGIOVANNI, 2006), ou como uma "comunidade de aprendizagem" (HARGREAVES, 2004), precisa conservar e promover os valores simbólicos, históricos, culturais que remontam ao sentido de existir da escola. "É importante que todos na escola saibam em que se acredita, o quê os torna diferentes dos outros por estudar e trabalhar ali" (SERGIOVANNI, 2006, p. 138). O mesmo autor diz que a qualidade da educação está, também, relacionada à "personalidade da escola" (SERGIOVANNI, 2006, p. 199); e sustenta, a partir de pesquisa com escolas públicas, católicas e privadas (nos Estados Unidos), que as escolas católicas e públicas, centradas em sua missão e objetivos, obtiveram melhores resultados no desempenho acadêmico dos alunos. O autor sugere que o

envolvimento dos alunos, pais e professores com os valores que constituem a cultura da escola ajuda a melhorar a qualidade.

A qualidade da escola católica tem, como sugere Colombo (2004), um "diferencial competitivo" e sua própria história e missão. Cabe tornar claro e revigorar a força da cultura e dos traços constitutivos da "personalidade da escola". Nesse sentido parece importante, nesta pesquisa, delinear os traços principais e constitutivos da identidade da escola católica.

#### **4.3.1 A Gestão da Escola Católica**

O irmão marista Manoel Alves, enquanto vice-presidente da ANAMEC, foi um dos primeiros que levantou o tema de que as escolas católicas deveriam aprender com as empresas a gerir suas instituições. Em discurso no seminário da ANAMEC, em 1996, ele disse que o tema da gestão empresarial era considerado um "tabu" e "cheira mesmo como pecado e traição dos nossos ideais maiores". Na ocasião, ele fez referência a um texto da Gazeta Mercantil, de 19 de agosto de 1996, com o seguinte comentário:

Ajuda prática para entidades filantrópicas. Nada melhor do que grandes empresas para apoiar o desenvolvimento de programas de gestão interna das instituições. Entidades filantrópicas do interior paulista resolveram apostar no modelo de gestão empresarial, um modelo autossustentável de gestão interna, para garantir a sobrevivência dos trabalhos dedicados a crianças, jovens, adultos e idosos carentes. (ALVES, 1996, p. 217).

Manoel Alves propôs um modelo de "organização empresarial para a Escola Católica" e referiu-se à necessidade de as Mantenedoras assumirem o seu papel de gestoras, a exemplo do que ocorria em países, entre os quais a Grã-Bretanha e a Irlanda, onde as mantenedoras agiam mais ao modo empresarial e menos de acordo com o modelo tradicional das Ordens e Congregações Religiosas em que tudo se encaminhava pela tradição e obediência. Na ocasião, ele também disse que a diminuição do número de religiosos e religiosas vinha sendo muito bem resolvido pelo aumento da presença qualificada de "leigos". E, complementou dizendo que já era realidade que o futuro da escola católica teria um pequeno ou nenhum efetivo de religiosos educadores e cada vez mais seria uma escola católica conduzida por leigos: "de fato, a escola católica não é propriedade da Vida Religiosa, mas

patrimônio físico, financeiro e cultural que esta vem administrando em nome da Igreja nos últimos séculos.” (ALVES, 1996, p.233).

Afonso Murad (2008) segue a perspectiva de Alves no sentido de defender o uso de modelos empresariais de gestão pela escola católica. Em seu livro “Gestão e Espiritualidade” ele cita sua experiência de ter sido provincial por quatro anos. Sob essa função tinha a responsabilidade por uma “instituição presente em seis estados, com dez escolas, aproximadamente quinze mil alunos, quinze iniciativas sociais e mais de setecentos colaboradores.” (MURAD, 2008, p. 14). Terminada a sua função como provincial ele procurou um curso de especialização em gestão na Fundação Dom Cabral, cidade de Belo Horizonte - MG, se encantou com o curso e as teorias aprendidas no curso resultaram em parte do livro mencionado. Afonso Murad é também professor de Teologia na Faculdade de Teologia dos Jesuítas em Belo Horizonte. Ele escreve regularmente para revistas acadêmicas, teológicas e pastorais da Igreja Católica e tem uma trajetória de afinidade com a Teologia da Libertação.

Murad entende que as instituições religiosas, e muitas das ONGs, cooperativas e fundações “nasceram e desenvolveram-se a partir de um ideal, de uma mística, do desejo de contribuir para o um mundo diferente” (MURAD, 2008, p.12). [...] “Existem em função de uma causa humanista, portanto, estão estruturadas a partir de valores e ideais” (2008, p.13), e atuam nas áreas da saúde, educação, assistência social e até entretenimento. Essas organizações enfrentam o desafio de terem de buscar maior profissionalismo e técnicas de gestão sistematizada e, por vezes, continua o autor, esses grupos “não conseguem conciliar seus valores a eficácia necessária.” (p.13).

Maria Aparecida Barbosa (2005), em dissertação de mestrado, descreve como, em termos de proposta pedagógica, as escolas católicas caminham com a modernidade, mas, em termos de gestão, preservam modelos da pré-modernidade, “centradas na auto-organização” e em modelos personalistas. Houve muitas experiências em termos de gestão participativa e democrática<sup>41</sup> nas escolas

---

<sup>41</sup> Sobre o tema gestão participativa nas escolas católicas Sisson de Castro e Werle, em artigo publicado em 2009, na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, identificam que tanto o tema sobre administração escolar quanto a gestão participativa foram temas recorrentes da Revista de Educação da AEC e, portanto, expressam a postura favorável da instituição em relação à gestão democrática.

católicas, mas, segundo Barbosa, foram insuficientes para romper com uma visão de escola centrada em princípios que dificultavam uma gestão mais dinâmica e eficiente.

Leci Salete Paier (2008), também em dissertação de mestrado, cita o exemplo bem-sucedido da escola Menino Jesus, da rede Notre Dame, em Passo Fundo-RS. Essa escola conseguiu reverter o declínio no número de matrículas, e a consequente crise financeira, mediante a utilização de algumas ferramentas empresariais sem, contudo, enfraquecer a identidade católica e o compromisso com os valores humanísticos que caracterizavam a instituição.

Afonso Murad (2008) chama a atenção para a utilização, por parte de organizações religiosas, de uma das ferramentas de gestão empresarial, o planejamento estratégico. Os autores Colombo (2010), Preedy, Glatter e Lecacic (2006) e Brighthouse e Woods (2010) referem-se ao planejamento estratégico como essencial para a qualidade da gestão e, em consequência, da qualidade do ensino. Murad (2008) considera uma visão equivocada a que relaciona as estratégias de gestão somente ao capitalismo e por isso seria “intrinsecamente ruim” (2008, p. 44). Na concepção do autor, “o grande problema do capitalismo não consiste na visão estratégica, mas em usá-la somente para o lucro, em detrimento de outros valores fundamentais.” (p. 45).

Murad (2008) identifica algumas das características que, em seu entendimento, deveriam ser as de uma gestão profissional em organizações do terceiro setor:

- Missão mais abrangente do que as apresentadas pelo mercado (p.87);
- Haver um senso de pertença, “vestir a camisa”, compromisso com a missão e visão, ter princípios e valores compartilhados (p.87);
- Manter uma perspectiva humanista, conjugar a visão humanista com uma prática profissionalizada (p.88);
- Ter uma imagem que corresponda à prática (p.89);
- Ter um patrimônio em tradição que consiga se abrir para a inovação. (p.90).

Ao reafirmar o fundamento humanista, os valores e a missão das instituições confessionais, e propor ferramentas de gestão como forma de melhorar a qualidade dos serviços, ao mesmo tempo em que se garante a estabilidade financeira das instituições, Murad (2008) reafirma o uso da gestão empresarial como um meio,

ferramenta, instrumento, devendo-se utilizá-la em função da finalidade das instituições. O risco da utilização dessa ferramenta é crer que ela seja politicamente neutra e totalmente objetiva em seus processos. A organização empresarial em uma escola não pode, por exemplo, transformar a relação entre escola e família em uma relação comercial entre cliente e empresa de serviço. Ao se estabelecer a relação escola-cliente, segundo GANDIN (2000), a escola está “ensinando” que “a educação pode ser comparada a uma mercadoria” e passamos a tratar de “conteúdos escolares e habilidades apreendidas na escola como produtos” (GANDIN, 2000, p. 21), como qualquer outro que se pode comprar, quantificar e mensurar. Essa forma de relacionamento, entretanto, não é automática ao uso de ferramentas de gestão empresarial. Quem dá finalidade ao uso das ferramentas é quem tem posse delas, portanto, os gestores e diretores são os responsáveis por colocar os meios a serviço do fim.

Steinberg e Marcatti (2010) consideram que a herança humanística deixada pelos jesuítas na educação é fator, hoje, de resistência por parte das escolas em se entenderem como empresas e por isso têm "escrúpulos" em assumir que precisam de lucro, sustentabilidade. Em relação especificamente às instituições confessionais, Steinberg e Marcatti (2010) lembram que “é preciso ter capital para poder fazer o bem”. Os autores, em serviço de consultoria a mantenedoras de ensino confessional, testemunham que “vê-las revitalizadas, firmes na continuidade de suas atividades e no controle de seu destino é extremamente gratificante para quem se dedica a esse trabalho” (STEINBERG e MARCATTI, 2010, p. 271). Afirmam, ainda, que “o setor não terá como fugir a uma nova configuração que já se estabelece globalmente” (p.271). Os autores não veem outro caminho para a sobrevivência das escolas confessionais senão o de entenderem-se como uma empresa e como tal buscarem apoio em ferramentas do mercado para profissionalizarem a gestão da escola.

A tradição humanista das escolas católicas é mais antiga que as atuais ferramentas de gestão empresarial e com solidez conceitual suficiente para não sucumbir em um cenário ameaçador e confuso. A clareza dos valores humanos e espirituais constitutivos da identidade e missão das escolas católicas parece ser o antídoto contra o envenenamento conceitual neoliberal muitas vezes embutido, como um vírus, nos métodos, ferramentas e em consultores empresariais.

### 4.3.2 Alguns Elementos sobre a Identidade da Escola Católica

Um elemento essencial e definidor da identidade da escola católica é o seu compromisso com a promoção e a formação integral do ser humano e a defesa de sua dignidade tendo como modelo e fundamento antropológico a pessoa de Jesus Cristo. Esse princípio é, segundo os documentos da Igreja, o cerne da identidade das escolas católicas (A Escola Católica (EC), n. 35<sup>42</sup>); (Vão e Ensinem (VE), n. 27). Sob essa premissa principal fundamenta-se o compromisso com os valores humanos e a defesa dos valores éticos e morais que promovem e defendem a dignidade humana.

Desde o documento *Gravissimum Educationis* (GE), do Concílio Vaticano II, até o mais recente documento sobre educação produzido pelo episcopado latino-americano, a partir da Conferência de Aparecida, a Igreja se mostra preocupada em, por meio das escolas católicas, dar respostas aos desafios que ameaçam a vida humana e promover os valores humanos e espirituais inspirados e fundamentados na Teologia cristã. O primeiro dos desafios refere-se ao resgate da importância que a instituição das escolas desempenha nas sociedades (GE, n. 1; EC, n.2). Ao afirmar a importância das escolas, os referidos documentos da Igreja Católica defendem a educação como um direito universal de toda pessoa humana (GE, n. 1). A esse princípio a Igreja adiciona o direito do cidadão em ter acesso à educação de qualidade, a escolher o tipo de educação que quer para seus filhos e de receber um ensino que respeite a liberdade religiosa e assegure o ensino religioso.

A perspectiva da formação integral e o compromisso com os valores humanos, nas escolas católicas, é um elemento integrador em torno do qual as propostas pedagógicas e curriculares se inspiram para construir um projeto de escola.

A seguir, com base na Declaração Pontifícia *Gravissimum Educationis*, nos documentos produzidos pela Congregação para a Educação Católica, no Vaticano, no Documento de Aparecida (DA) e no último documento produzido pelo episcopado latino-americano, *Vão e Ensinem*, listaram-se algumas características predominantes e identitárias na proposta pedagógica das escolas católicas:

---

<sup>42</sup> O número à frente da identificação do documento eclesial se refere ao parágrafo do documento, esta forma será utilizada, nesta pesquisa, para todas as referências de documentos eclesiais.

- Dialogo entre Fé e Ciência: por meio das disciplinas ensina-se uma visão de mundo em que a ciência e fé ajudam-se reciprocamente. Ciência e fé ajudam-se mutuamente no conhecimento da natureza e realidades humanas e no conhecimento de Deus e suas manifestações. A excelência e o rigor científico, do mesmo modo que a prática da fé constituem elementos da qualidade da escolas. (EC, n. 38; VE, n. 30).
- Relação com a cultura: a cultura é o nível mais profundo das mudanças de nossa época, frente a isso a escola católica busca o diálogo e a proposição do não reducionismo antropológico frente à mentalidade consumista e mercantilista predominante, hoje, na educação (DA, n. 44, 52). Frente à tendência de relativismo moral e o niilismo, a escola católica propõe uma educação para a liberdade responsável e que motive o jovem a pensar no futuro com criatividade e coragem (GA, 1b; EC, n. 11; A escola no limiar do terceiro milênio, 1997, n. 6, 7, 8; VE, n. 60, 61).
- Relação com a família: os pais são os primeiros educadores e a família a primeira escola, a sociedade cível e autoridades devem prover aos pais o apoio necessário e o acesso à educação de qualidade (GE, 3), a família precisa participar da escola pelo bem de seus filhos e para comungar da identidade e missão da escola católica (VE, n. 66).
- Os valores éticos e morais: a escola católica deve fazer prevalecer os valores do evangelho aos valores do mercado, do contrário ocorre o enfraquecimento da identidade católica da escola (Vão e Ensinem, 2011, n. 33, 34). O valor da vida humana deve ser defendido e preservado em sua integralidade e em todas as fases da vida (DA, n.123) A educação em valores deve preservar o jovem do indiferentismo e relativismo moral (GE, 1b; A escola católica no limiar do terceiro milênio, n. 1,2).
- A escola como centro de evangelização: a escola católica é uma missão da Igreja não exclusiva, no campo da educação (GE, n.8; EC, n. 5, 6, 7). Essa missão é assumida por religiosos ou leigos e deve estar a serviço da sociedade (EC, n. 71; A escola católica, por sua identidade vive a missão da Igreja, organiza-se em pastoral e torna-se uma comunidade missionária (DA, n. 338; VE, n. 37, 38).
- Educação de qualidade: para o cultivo da ciência em relação à cultura e à fé buscam-se os melhores métodos tecnológicos e pedagógicos para que o aluno desenvolva a sua personalidade e torne-se ativo na comunidade humana (EC, n. 40, 41). A qualidade da escola católica estará associada à formação integral da pessoa humana e não a uma educação voltada somente a necessidades materiais. A Qualidade da escola católica deve estar presente tanto em nível educacional quanto pastoral (DA, 329; VE, n. 24, 25, 26, 28).
- Compromisso com a Justiça social: a escola católica participa da missão da Igreja no combate à pobreza humana e material, (A escola católica no limiar do terceiro milênio, 1997, n. 15); busca atender os dramas que a sociedade moderna apresenta ao jovem e faz da inclusão, de todos os marginalizados

na sociedade, uma possibilidade de transformação da escola e da sociedade. (VE, n. 25).

Cada um dos documentos eclesiais acima citados contém, em sua introdução, a preocupação com o tempo presente, os efeitos da cultura do relativismo moral, a globalização, a cultura do consumo, a mercantilização do ensino, a instrumentalização da educação e as mudanças de época. A busca pela identidade e missão da escola católica pode ajudar a enfrentar os desafios atuais. A clareza na identidade e missão da escola católica a auxilia a escolher e a elaborar estratégias no intuito de atingir, do melhor modo possível, a realização dos seus objetivos na Igreja e na sociedade.

#### **4.3.3 A Identidade do “Leigo” na Escola Católica**

No vocabulário da Igreja Católica o termo “leigo” refere-se a toda a pessoa que faça parte da Igreja por meio do sacramento do Batismo e que não seja parte do clero. Nesse sentido, segundo os dicionários teológicos, os Irmãos e Irmãs (freiras) de ordens religiosas podem, sem erro, serem considerados leigos, pois não pertencem à hierarquia católica (LA BROSSE e ROUILLARD, 1989, p.436). A constituição dogmática *Lumen Gentium*, do Vaticano II, define leigo como “todos os cristãos, exceto os membros de ordem sacra e do estado religioso aprovado na Igreja” (LG, n. 76). O mesmo documento diz que é próprio do leigo assumir trabalhos “temporais” e funções “seculares”, ou seja, atividades profissionais e sociais, em convergência com os ensinamentos da Igreja, mas não diretamente relacionados a funções litúrgicas e sacramentais.

Normalmente, denominam-se leigos todos os que pertencem à Igreja Católica sem pertencerem à hierarquia clerical nem a ordens religiosas. Nesse sentido, hoje, constitui-se a maioria dos que trabalham nas escolas e universidades católicas.

Entre as tantas mudanças ocorridas na escola católica, nas últimas décadas, a diminuição de religiosos e o aumento de leigos na docência e também na gestão das escolas católicas é uma realidade já consolidada.

Em 1982, a Congregação para a Educação Católica produziu um documento<sup>43</sup> sobre a presença do leigo católico nas escolas. Esse documento considera a possibilidade de haver escolas católicas dirigidas por leigos e propõe que se entenda a atuação do leigo nas escolas como um apostolado integrado à ação evangelizadora da Igreja. O leigo que assumir a direção de uma escola católica, diz o documento, estará desempenhando uma missão em comunhão com a Igreja local e o carisma específico da respectiva escola.

A formação dos leigos dentro da filosofia e espiritualidade da escola e da congregação religiosa é um desafio que surge junto com a dificuldade em se manter a identidade confessional da escola. Alves (2006) destaca o protagonismo crescente dos leigos nas instituições católicas de ensino, fenômeno que começou a aumentar desde as décadas de 1950 e 1960 (2006, p. 41). Diz o autor que o Vaticano II deu novo vigor à atuação dos leigos na Igreja. De fato, o Concílio, ao definir Igreja como Povo de Deus, inclui no conceito Igreja não apenas os padres e freiras, mas todo o Povo de Deus, sendo também os “leigos” responsáveis pela missão evangelizadora da Igreja. No referido Concílio, a constituição dogmática *Lumen Gentium*, na quarta parte, aborda o papel do leigo (pode-se incluir também as leigas, que ao menos no Brasil são a maioria), e, também, no mesmo Concílio, o decreto “*Apostolicam Actuositatem*” (AC) define e especifica as atribuições do leigo na Igreja. Nesse decreto, o Concílio, em relação às escolas e aos que nela trabalham como leigos, diz que “os professores e educadores, que por vocação e ofício exercem forma superior de apostolado leigo, dominem de tal maneira a doutrina e arte pedagógica, que possam transmitir com eficiência tal formação.” (AC:1446).

Alves (2006, p. 42), referindo-se aos leigos, diz que “o futuro da Escola Católica no Brasil depende desse protagonismo” e sugere que essa preponderância não ocorra somente nos níveis da docência, mas também no de gestão e administração: “creio ser chegada a hora de a Escola Católica se organizar para, gradativamente e de forma segura e responsável, integrar os leigos na gestão das suas instituições” (ALVES, 2006, p. 42). Alves alerta para a necessidade de um modelo profissionalizado de gestão e do “desatrelhamento das estruturas de gestão

---

<sup>43</sup> O Leigo católico testemunha da fé na escola. Vaticano, Congregação para Educação Católica, 1982. Disponível em [www.vatican.va/romancuria/congregation/ccatheduc/documents/lay\\_catholics](http://www.vatican.va/romancuria/congregation/ccatheduc/documents/lay_catholics) última visita em 03/02/14.

da Escola Católica das estruturas de governo das Congregações e das Dioceses.” No entendimento de Alves, os religiosos devem “privilegiar, em sua atuação na Escola Católica, o acompanhamento e a formação humana, espiritual e congregacional dos leigos, resgatando dimensões próprias da Vida Religiosa, como o testemunho e o profetismo. Assim, com o tempo, vai se construindo uma postura de compromisso com a instituição por parte dos leigos e uma relação de confiança recíproca por parte dos religiosos” (2006, p. 43). O argumento principal de Manoel Alves é a profissionalização da gestão da escola católica e o encaminhamento para a criação de um sistema católico de ensino nos moldes dos grupos privados de educação, e enquanto esteve à frente da ANAMEC trabalhou com essa finalidade (2006, p. 48). Em relação ao protagonismo do leigo nas escolas católicas surge, também, a questão da formação não apenas técnica, embora muito necessária, mas também nos fundamentos filosóficos e teológicos da escola e da congregação a que pertence.

Jesus Hortal, em um evento realizado pela ANAMEC, abordou a questão da formação dos leigos em instituições de ensino católico como uma necessidade para enfrentar os atuais problemas, especialmente em termos de administração.

Acabaram-se os tempos em que diretores e administradores de estabelecimentos de ensino possuíam, como qualificação fundamental, a sua pertença a um instituto religioso. Não é mais época de amadorismos. A necessidade de formação contínua acrescenta assim novas rubricas aos nossos orçamentos. (Seminário ANAMEC/agosto de 1996, p. 173).

O documento "Vão e Ensinem" produzido pelo episcopado latino-americano a partir da Conferência de Aparecida, evento que reuniu os bispos da América Latina e Caribe na cidade de Aparecida – SP, em maio de 2007, contém indicações de perfil para todos os que trabalham na escola, os que ocupam função de direção e liderança, os professores, o pessoal técnico-pedagógico, administradores e de serviços e também os estudantes. Esse documento considera somente as escolas católicas, pois, da mesma forma, o documento de Aparecida não incluiu o apostolado realizado nas escolas públicas por educadores católicos e pela Pastoral da Educação.

Em relação aos que ocupam função diretiva, em que se incluem os reitores<sup>44</sup>, vice-reitores, diretores e membros de equipes diretoras, o documento dá ênfase à sua responsabilidade quanto à pastoral da escola. A imagem do "Bom Pastor", atribuída, na tradição cristã, ao modo de liderança de Jesus Cristo, é utilizada para caracterizar o tipo de liderança que os diretores das escolas católicas devem exercer. O documento *Vão e Ensinem* (n. 43)<sup>45</sup> estabelece estreita relação entre a gestão da escola católica e a ação evangelizadora da Igreja, independente se o diretor for "um sacerdote, um religioso, uma religiosa ou um leigo" (n. 45). Quanto ao perfil humano, o documento detalha alguns elementos psíquicos e emocionais esperados de uma pessoa equilibrada, alegre e com personalidade forte o suficiente para exercer a liderança acadêmica e civil.

Como um bom líder, terá autoridade perante os membros de sua comunidade por comprovação de sua maturidade e da sua forma de agir, transformando-o em referência e conquistando o apreço, o afeto, a valorização e o respeito dos que o rodeiam. (*Vão e Ensinem*, 2011, n. 48).

Quanto aos professores, o documento *Vão e Ensinem* (n. 54-57) também utiliza imagens de personagens bíblicos para inspirar o trabalho docente segundo o estilo pedagógico, sobretudo o de Jesus Cristo. Quanto ao perfil humano e profissional exigido aos professores, ressalta-se o exercício da profissão como uma vocação; buscar o desenvolvimento integral do estudante; buscar a excelência profissional via formação contínua; aprender e utilizar as novas tecnologias; dar testemunho de vida cristã. O documento também ressalta a maturidade humana e espiritual que possibilite uma boa relação interpessoal com os alunos.

Sobre o "pessoal técnico-pedagógico, administrativo e de serviços", o documento ressalta que em uma escola católica todos são responsáveis pela formação dos alunos (n. 58). Deve-se cuidar para que os trabalhadores da escola atendam às características de qualidades e critérios de maturidade humana e profissional, e "é dever também da escola católica cuidar do crescimento da fé de

---

<sup>44</sup> Em algumas escolas católicas, por questões de direito canônico, se preserva o nome "reitor" ao diretor-geral.

<sup>45</sup> A referência aqui utilizada identifica pelo número o parágrafo do documento. Da mesma forma será feita a referência de outros documentos eclesiais.

cada um deles, sabendo também que seu testemunho é uma importante ação educativa" (n. 59).

#### **4.3.4 A Identidade da Escola Católica na Atualidade**

Busca-se clarear e reforçar os elementos constitutivos da identidade da escola católica para melhor enfrentar os desafios e para que se avance com mais segurança e criatividade. Zamagni (2013) entende que o termo identidade pode nos conservar no passado ou nos remeter ao futuro. A identidade compreendida como herança, em geral tende a conservar e manter antigas tradições, conservar as raízes. Zamagni (2013) alerta que a identidade compreendida apenas como herança conduz ao conservadorismo e ao "pensamento de grupo" (2013, p.5). O conservadorismo tende a supervalorizar o passado e o "pensamento de grupo" cria cultura de pensamento único, corporativo, identificação fechada em torno de um modelo de pensamento, o que dificulta e impede a criatividade. (ZAMAGNI, 2013, p. 6).

O fenômeno do pluralismo, a diversidade, o respeito pelo diferente não são realidades opositoras à identidade e missão das escolas católicas, mas um ambiente propício para uma proposta clara e bem definida de educação comprometida com os valores humanos e cristãos. Marcos Sandrini (2011) alerta que "numa época de pluralismo o que se exige não são identidades fortes que descambem para o fundamentalismo, mas uma visão de hospitalidade" (SANDRINI, 2011, p. 29). Essa perspectiva, adotada por Sandrini, utiliza a categoria da hospitalidade e acolhida, a partir de Leonardo Boff (2005), como chave de leitura da catolicidade das escolas católicas. Desse modo propõe-se que a identidade católica não se torne algo excludente, pretencioso e triunfalista, o que seria contraditório aos ensinamentos de Jesus Cristo.

Boff (2005) apresenta como características desta hospitalidade a boa vontade fundamental que se manifesta no acolher generosamente, renunciar desinteressadamente, responsabilizar-se conscientemente, relativizar corajosamente e transfigurar inteligentemente. Estas características deverão perpassar o conjunto de tudo o que se faz na escola católica. (SANDRINI, 2011, p. 30).

Sandrini (2011) entende que a escola católica, e cada cristão, no ambiente pluralista aprenderá com outras religiões a melhor viver e testemunhar a sua fé, com

humildade e hospitalidade, em um diálogo crítico em prol dos valores que possam mobilizar a todos pelo bem mais universal. Esse é o sentido de se resgatar os elementos constitutivos da educação católica na atualidade.

Zamagni (2013) busca, na identidade e missão, no âmbito das universidades católicas, a inspiração que fundamente uma reação ao predomínio do critério da produtividade e eficiência que, atualmente, tem empobrecido e enfraquecido o sentido da presença da universidade na sociedade. O autor lamenta que no contexto atual a universidade tenha se tornado refém das necessidades do mercado. Os alunos e professores deixam de se comprometer, reciprocamente, em gerar conhecimento por amor à verdade e como serviço à sociedade, elementos, segundo Zamagni (2013, p.5), essenciais à identidade das universidades, para obsessivamente se prepararem para a vida profissional. Os professores passam a treinar os alunos para que sejam empreendedores e inovadores. Tudo o que se produz na universidade precisa ser rentável para poder ganhar incentivo financeiro e reconhecimento. Com isso tendem a desaparecer as pesquisas em áreas como Filosofia, Teologia e Ciências Humanas em geral. O paradigma da eficácia passa a reger todas as relações acadêmicas e exerce um poder discriminatório. Neste contexto, Zamagni (2013) propõe que a universidade católica, em respeito e coerência à sua história e identidade, faça o contraponto à correnteza do mercado.

A escola católica tem, em sua identidade, elementos fundados no humanismo cristão que, em tempos de crise e indefinição, ajudam a clarear os objetivos e finalidades de sua presença na Igreja e na sociedade.

O humanismo cristão, base do ideário pedagógico da educação católica, segundo Lima Vaz (2001) é a vertente legítima do humanismo, fruto do movimento renascentista dos séculos XIV a XVI. O método pedagógico dos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, incorpora os valores humanistas (LIMA VAZ, 2006, p. 83). O'Malley (2004) descreve a influência humanista na Companhia de Jesus e no seu método pedagógico como expressão da experiência estudantil em Inácio de Loyola, o fundador dos jesuítas. O humanismo renascentista tem suas raízes, segundo Lima Vaz (2001), na síntese entre a cultura greco-latina com a tradição bíblico-cristã. É devido a essa herança que as categorias dignidade humana, soberania da intimidade humana, *phyché*, e os valores que sustentam o estado de direito, o bem comum e a cidadania foram nutridos junto com outros elementos da cultura greco-

latina, como o uso do Latim e do Grego e a valorização da literatura clássica. Falta, nessa caracterização do humanismo, o que para Lima Vaz (2001; 2006) se constitui no que é capaz de assegurar horizonte digno à civilização. Trata-se da herança bíblico-cristã que, entre os séculos III a V, absorveu a cultura greco-latina no discurso teológico que legou ao humanismo a ideia de homem imagem de Deus, e categorias espirituais que possibilitam a realização humana por meio da relação intersubjetiva e transcendental (LIMA VAZ, 2001; 2006). Tais dimensões, do humanismo cristão, se erodiram na cultura ocidental em meio a versões antropocêntricas que se esfacelaram em outras versões dilacerantes da civilização como o niilismo (LIMA VAZ, 2001, p. 164). A ideia do progresso e da obsessiva fruição do tempo presente, passaram a ser, desde a modernidade, as divindades, e sobre essa ideia "a nova classe de intelectuais sucessores dos clérigos medievais" (p. 163) elaborou seus discursos e teorias. A ideia de progresso, como categoria realizadora da civilização, pautada pela insaciável necessidade de inovação em relação ao futuro, constitui-se na agenda programática do mercado financeiro e das propostas políticas que instrumentalizam valores humanos em função do progresso, eficiência, resultados e desenvolvimento econômico. Atualmente, reconhece Lima Vaz (2001), o pós-estruturalismo interrompeu os discursos sobre o humanismo e qualquer proposta filosófica com base metafísica. A crise ética e de paradigmas que a pós-modernidade enfrenta tem, no consenso ético, uma saída para o entendimento, no pós-estruturalismo, declaram Rorty (1997) e Habermas (1989).

Rorty (1997) propõe que a racionalidade científica possa ser compreendida como um "modelo de solidariedade humana" (1997, p.61), e que a comunidade científica e suas instituições possam promover possibilidades para que a cultura possa se organizar com autonomia. Rorty diz que muitas vezes as ciências, e também a educação, e cita Dewey, fez com que se acreditasse em suas certezas ou que a escola fosse lugar de ensinar a viver em sociedade como se os valores da sociedade e da escola fossem suficientes para enfrentar os dramas da existência; se o fossem seriam capazes de prevenir e responder ao movimento nazista (RORTY, 1997, p.64).

Habermas (2006) insiste em dizer que a comunidade linguística, mesmo após o ocorrido em 11 de setembro, ou outros eventos terroristas que manifestam uma ação anti-humanista e irracional, é capaz de construir uma base de significados sob

a qual se possa garantir o entendimento pacífico, mesmo com conflitos. O filósofo reconhece que os países ligados à OCDE vivem "pacificamente" rodeados de violência. Há, também, em nossa convivência cotidiana "distúrbios de comunicação" originados pelo "mal-entendido ou desentendimento, desonestidade ou engano" (2006, p.21). Há, com isso, espirais de violência que podem ser resolvidas, buscando-se saber o que houve de errado e se buscar uma reconstrução da comunicação. Em níveis mais complexos isso também é possível, pelo Direito e mediadores como a ONU, em termos de conflitos internacionais. Nesse exercício de construir entendimentos é necessário, segundo Habermas, melhorar nossa forma de nos autorrepresentar como civilização ocidental, ver o que precisa ser corrigido em nossa postura e, sobretudo, no que diz respeito à política do "capitalismo desenfreado" (2006, p.22).

O resgate da identidade humanista das escolas católicas tem o compromisso, assevera Zamagni (2013), de fazer um contraponto importante às tendências e modas que colocam em risco a idoneidade do carisma e a missão da educação católica, na atualidade.

Está relacionado ao carisma e missão da educação católica o compromisso com uma proposta de educação integral e que visa a excelência humana e acadêmica. A qualidade da educação, assim, tem uma finalidade (thélos) para além das dimensões imanentes da vida humana. Schimitz (1994, p.170), ao refletir sobre a filosofia da educação jesuítica diz que "os objetivos da educação (...) são definitivamente intelectuais e morais, sem excluir, porém, os sociais". O autor ressalta a tradição humanística sempre presente na educação jesuítica ao que se pode acrescentar, sem prejuízo ao pensamento de Schimitz, essa tradição humanística está presente não só na educação católica, mas na história da educação como um todo. Schimitz, quanto à tradição humanista, faz um importante relato sobre a educação realizada pelos jesuítas nos primeiros tempos do Brasil Colônia:

Nas escolas quinhentistas da Companhia de Jesus se quer criar o perfeito humanista, como preparação ao filósofo e ao teólogo, mas, a formação intelectual dos alunos não é de nenhum modo o fim último das fundações pedagógicas de Santo Inácio. Sem dúvida ele as quer sérias, sólidas. (KOLVENBACH, 1993, apud SCHIMITZ, 1994, p. 171).

Lima Vaz (1993) entende que a educação é a instituição que, junto com a família, se responsabiliza em transmitir ao sujeito os valores do seu *ethos*. Os documentos pontifícios, *Gravissimum Educationis*, de 1965, e *A Escola Católica*, de 1977, logo no preâmbulo estabelecem a conjunta responsabilidade entre família e escola, na educação dos filhos. Buscando, nas raízes da cultura logocêntrica, o sentido da educação e sua relação com a formação e preservação da civilização, o filósofo Lima Vaz (1993) entende que a educação atua, primeiro, por meio da família e depois com a ajuda do pedagogo, para que o indivíduo se desenvolva interagindo com a sua comunidade cultural. O indivíduo, explica Lima Vaz, terá de construir sua "*autárkeia*, o seu domínio de si mesmo, o seu bem". Nessa concepção de *ethos* o hábito é um processo formado pela repetição. Repetem-se e internalizam-se, no exercício pedagógico, em obediência ao logos, aqueles ensinamentos, habilidades e elementos da tradição que tenham como finalidade a realização do indivíduo no que é o bem para ele e para todo o *ethos*. Esse processo é descrito por Lima Vaz como um movimento circular com três momentos: a identificação dos costumes do *ethos*; a ação de acordo com esses costumes (práxis); e a formação do hábito/virtudes. O conflito ético surge no confronto entre os valores novos em contraposição aos antigos, e nessa relação Lima Vaz dá destaque ao que ele define de indivíduo ético, alguém que "é capaz de viver o conflito ético nas suas implicações mais radicais e tornar-se anunciador de novos paradigmas éticos" (LIMA VAZ, 1993, p.31). A educação, portanto, tem importante função na formação do indivíduo para a sociedade, como um cidadão capaz de herdar os valores culturais sem se sentir impedido de buscar novos paradigmas ainda que isso lhe custe enfrentar crises éticas.

A escola é, portanto, uma instituição civilizatória e comprometida com a preservação dos valores éticos e morais, constitutivos da cultura herdada.

A Igreja, por meio dos documentos e declarações, acima mencionados, sobre a educação, tem reforçado a responsabilidade da educação para com os valores que constroem e sustentam a civilização e o bem comum.

Ensinar para a alteridade, a solidariedade e altruísmo são valores buscados e pretendidos pelas instituições de educação de modo especial as que se fundamentam em ideais de humanismo e de humanismo cristão. Aprender a viver

com o outro, a se relacionar civilizadamente, a promover e preservar o bem comum são, também, atribuições da escola.

Para Zamagni (2013) a autonomia identitária irá depender, também, das formas de sustentação econômica. No caso das universidades, segundo o autor, os financiadores acabam por interferir na identidade e missão das universidades. Diz o autor que a universidade católica, em fidelidade à sua identidade, deveria reagir à influência do mercado no que diz respeito à sua missão e buscar maior sustentação por meio de fontes variadas de entrada de capital e forte aliança com a sociedade civil organizada.

A relação da universidade católica com o mercado educacional é o mesmo contexto que desafia a identidade e missão das escolas católicas. Essa influência ocorre tanto em nível pedagógico quanto administrativo. A identidade da proposta pedagógica das escolas católicas pode delinear-se nos princípios acima elencados. Permanece a questão da identidade institucional, em nível de gestão. Surge, então, a questão se é possível manter-se fiel aos valores humanos e cristãos e exercer a gestão de uma escola dentro de uma economia capitalista.

#### **4.3.5 A Escola Católica e a Economia Capitalista**

Viu-se, nos itens anteriores deste capítulo, a continuidade, possível, entre a organização escolar e uma organização empresarial desde que os meios não atoplem os fins (COSTA, 1996; PARO, 1996, 2011). A escola como empresa deve ter um "diferencial competitivo" (COLOMBO, 2004), nutrido nos valores contidos na identidade, história e objetivos humanistas da instituição que deve, estrategicamente, servir de motivação pessoal e profissional a todos os envolvidos com a escola (COLOMBO, 2004; SERGIOVANNI, 2006; HARGREAVES e FINK, 2007; MURAD, 2008). Uma instituição, de caráter não lucrativo, como a maioria das escolas católicas, precisa de uma administração profissionalizada para obter sustentabilidade financeira e a continuidade segura e próspera de suas atividades (MURAD, 2008; STEINBERG e MARCATTI, 2010). Pode-se levantar a questão sobre se a busca por uma gestão profissional e um posicionamento competitivo no mercado educacional significa uma contradição à tradição humanista? Mesmo que muitas das escolas sejam filantrópicas, não visem ao lucro, a rentabilidade e sustentabilidade financeira é irrenunciável para a continuidade das atividades. Como

uma instituição católica e humanista pode manter sua integridade ética e moral em uma sociedade capitalista?

Zamagni (2011) sustenta que o capitalismo tem suas raízes no modelo econômico dos mosteiros católicos, entre os séculos XIII e XV. O autor diferencia, na origem do capitalismo, a economia do mercado civil e a economia capitalista total (ZAMAGNI, 2011). A economia do mercado civil assume responsabilidade com o bem comum, todos devem crescer juntos. O capitalismo total, somente os grupos de investidores é que tem crescimento total. A economia do mercado civil tem sua origem a partir do século XIII, com o surgimento da civilização urbana, a invenção de máquinas que aumentam a produção e o enriquecimento burguês, a partir do século XVI. Nesse ambiente, afirma Zamagni (2011, p. 7), o léxico econômico inspirou-se na cultura monástica para tornar o trabalho um "elemento de vida boa". Isso ocorre primeiro como a regra beneditina *ora et labora*, depois com a regra de pobreza cisterciense e, principalmente, com a regra franciscana. A regra beneditina eleva a categoria do trabalho ao nível da oração e, portanto, desfaz a tradição greco-romana para quem o trabalho era humilhante e reservado aos escravos; aos cidadãos cabia o fazer político. O regime beneditino também instituiu um estilo de vida disciplinado, regrada, em nível pessoal e também em termos de administração dos bens que os fez prosperarem em propriedades ainda que essa não fosse a intenção de São Bento. O movimento monacal cisterciense, de Bernardo de Clairvaux, fundado em 1098, em Citeaux (cistercium), estabeleceu uma regra no uso dos bens que imprimiu aos monges uma vida pessoal austera, impossibilitando-os de usufruir dos bens produzidos para além do necessário. Isso gerou um enorme excedente de produção, e isso mais as muitas doações que recebiam os fizeram, a contragosto do fundador, uma expressiva força econômica no decurso de poucas décadas. Essas duas regras monásticas justificavam o uso dos bens segundo a tradição de que os bens deveriam ser usados como meio para se atingir os fins e desde que bem utilizados não eram condenados em si (ZAMAGNI, 2011, p. 8). Para resolver a questão da pródiga riqueza que se estabeleceu nos mosteiros, algo não previsto por São Bento e São Bernardo, coube a outro grande santo, Francisco, instituir um modo de vida sobre o qual foi criada a economia do mercado civil. Francisco iniciou um movimento de reforma na vida religiosa e exigia que tudo o que fosse produzido no mosteiro estivesse a serviço do bem comum das cidades e fosse utilizado para a expansão missionária da ordem. Isso contribuiu para o surgimento de novas cidades e

fortaleceu suas atividades comerciais. O franciscanismo introduziu, no horizonte cultural da época, dois modos de se lidar, moralmente, com a riqueza e o lucro: primeiro, a utilização da riqueza é mais importante do que a posse. Os monges não possuíam, mas podiam usar e partilhar os bens produzidos. O segundo modo é quanto à sustentabilidade, "a virtude da pobreza, para ter continuidade é necessário que seja sustentável, que possa durar no tempo" (ZAMAGNI, 2011, p. 12). O franciscanismo procurava integrar na vida da ordem três dimensões de governo, a econômica, governativa e evangélica e estabeleceram-se três princípios reguladores que passaram, também, a regular a economia de mercado civil. O primeiro princípio era a divisão de trabalho. Todos os monges tinham que trabalhar. De acordo com as características do monge, lhe era dado um trabalho dentro ou fora do mosteiro, por isso se dizia que "a esmola ajuda a sobreviver, mas não ajuda a viver". Os franciscanos eram mendicantes, mas não tinham nisso a finalidade de suas vidas. O segundo princípio era o de reservar parte da produção para necessidades ou investimentos futuros. Isto foi importante para a criação de novas atividades manufatureiras e a expansão da produção têxtil. O terceiro princípio era a liberdade empresarial. Devia-se dar autonomia e oportunidade aos que fossem criativos, corajosos e capazes de liderar grande número de pessoas (ZAMAGNI, 2011, p. 14). Segundo Zamagni, esses princípios foram importantes para inspirar as relações e contratos no mercado embrionário e potencialmente pujante que se formava enquanto a população ia inflando as cidades e constituindo uma cultura urbana e burguesa. Pairava, ainda, sobre o comércio a noção pecaminosa sobre a usura, o lucro e ideia de que prosperar sem trabalhar na terra era pecado. Assim, o pensamento franciscano, com a noção do bem comum sobre as transações comerciais, instituiu uma base moral para a economia de mercado (ZAMAGNI, 2011b p. 7).

A questão central e definidora, eticamente, da economia do mercado civil era o bem comum. Esse princípio justificava o comércio, o lucro, a concorrência e a expansão empresarial. Zamagni cita um escrito de São Bernardino de Sena, do ano de 1427, em que se justificava a concorrência e o lucro, visando ao bem comum, "se o fim pelo qual se faz empresa é o do bem comum, os custos sociais da concorrência jamais serão excessivamente elevados" (Bernardino de Sena, *Prediche volgari sul Campo di Siena*, 1427 apud in ZAMAGNI, 2011, p. 16).

Segundo Zamagni, o que se iniciou no final do século XVI e consolidou-se com a Revolução Industrial foi a transformação da economia do mercado civil na economia do capitalismo total. Nesse modelo de capitalismo o bem comum é substituído pelo "bem total" dos investidores. O lucro é dividido de acordo com o capital dos investidores e a finalidade do comércio é a maximização do lucro. Assim se inicia um conflito com os humanistas da época, para quem o bem do todo sem estar inserido no bem comum leva a sociedade a se destruir. O bem comum justifica eticamente as atividades empresariais, o lucro e a concorrência, pois preserva a integridade e prosperidade da cidade e civilização. O bem total somente dos investidores e a maximização do lucro sem considerar o bem de todos são capazes de perverter a natureza de reciprocidade da atividade econômica e torná-la nociva à civilização (ZAMAGNI, 2011, p. 18).

Zamagni sustenta, portanto, que não há conflito entre o lucro e a ética católica, "é a finalização do agir econômico ao bem comum o que assegura a ausência de conflito" (2011, p. 19). Importante observar que essa "canonização" do lucro é fruto da influência do movimento monacal e do pensamento franciscano na alta Idade Média, pois, nos séculos anteriores, o lucro e a usura eram condenados pela Igreja com farta sustentação teológica. Bernardino de Sena, entre outros pensadores franciscanos, foram os responsáveis por justificar os elementos da economia de mercado (ZAMAGNI, 2011b, pp. 23ss). Zamagni (2011b) observa, ainda, que a encíclica de Bento XVI, *Caritas et Veritas*, resgata a derivação da economia de mercado ao capitalismo e não o contrário (2011b, p. 28), o que significa que o capitalismo descende da economia de mercado que lhe é anterior. Na economia de mercado há o predomínio do bem comum ao bem total de alguns indivíduos. A mesma encíclica, ressalta Zamagni (2011b), coloca ressalvas sobre a forma como o capitalismo, hoje, vem se construindo sob a forma que elimina a dimensão da fraternidade e da responsabilidade social e solidária. Zamagni assinala que o papa Bento XVI, pela primeira vez na história das encíclicas sociais, estabelece continuidade entre a economia de mercado civil com os princípios teóricos do franciscanismo (ZAMAGNI, 2011b). A encíclica *Caritas et Veritas* propõe retomar a dimensão da fraternidade e solidariedade da economia. A economia comprometida com a fraternidade entende que os serviços prestados é um dom para a sociedade, um dever moral e jamais uma moeda de troca. Os serviços prestados pelas empresas à sociedade se desvinculadas da responsabilidade com o bem

comum caem em uma relação utilitarista, presente no modo liberal de capitalismo, em que o lucro passa a ser a finalidade e os consumidores, cidadãos, meios para enriquecer uma pequena parte do todo (ZAMAGNONI, 2011b, p. 30). Desaparece, nesse modelo de mercado, o princípio da reciprocidade, segundo o qual os dois lados da relação comercial estabelecem relação de confiança<sup>46</sup>, assegurado por contrato de compra e venda, e que permite a continuidade da economia, porque nenhuma das partes será prejudicada e ambas contribuirão para o bem comum.

Zamagni (2011c) atribui à crise do capitalismo neoliberal a quebra dos princípios básicos de sustentação do mercado, tal como apresentados por Adam Smith na *Riqueza das Nações* (1776), e na *Teoria dos Sentimentos Morais* (1759). Esses princípios referem-se à troca equivalente de valores e distribuição eficiente das riquezas, ou seja, o mercado precisa de reciprocidade na alocação de recursos e as trocas não podem promover o lucro à custa do prejuízo. Esse processo deve alocar os investimentos necessários sem que haja desperdício, e o desemprego é considerado desperdício. É o princípio da equidade que garante a todos a possibilidade de participarem do "jogo econômico do mercado" ainda que o capital seja somente com a mão de obra (ZAMAGNI, 2011c, p. 25). A riqueza acumulada e mal distribuída não tem continuidade, pois coloca em risco os princípios que dão segurança e durabilidade ao mercado econômico. É a isso que se refere a encíclica *Caritas et Veritas* quando denuncia os desvios ocorridos na economia e que desencadeou grave crise de confiança no sistema financeiro de orientação neoliberal.

A sustentabilidade financeira das instituições católicas, filantrópicas ou não precisam de um sistema de gestão que torne possível a sua continuidade no chamado mercado educacional. O mercado educacional, hoje, tende a transformar a educação em um produto comercializável segundo as regras da economia neoliberal, em que os grandes investidores têm como meta principal a maximização de seus lucros. Nessa lógica, os professores, escola, proposta pedagógica são transformados em custos de produção e os alunos e as famílias em clientes; a maximização dos lucros vai exigir a diminuição dos custos com a produção e o aumento do consumo dos clientes. O resultado desse "contrato" será a venda em

---

<sup>46</sup> Aqui, Zamagni refere-se ao pensamento de Adam Smith (1759) na obra *Teoria dos Sentimentos Morais*, em que estabelece a impossibilidade do mercado sem que haja relação recíproca e contínua de confiança entre as partes.

grande quantidade de certificados de conclusão do ensino básico e de diplomas de graduação. Se a finalidade do mercado educacional fosse o bem comum haveria, entre o empresário da educação e as famílias e alunos, um vínculo de responsabilidade social e de reciprocidade.

O resgate dos valores que integram a identidade da escola católica na atualidade possibilita ter clareza em relação à identidade e missão também em relação à gestão. Considerando-se o contexto da mercantilização do ensino e a necessidade de adotar um modelo profissional de gestão e recursos variados de sustentabilidade financeira, a escola católica pode orientar-se segundo os princípios do pensamento cristão em relação à economia que, conforme foi apresentado, não se opõe às atividades mercantis, mas as regula segundo os princípios da economia do mercado civil. A escola católica enfraqueceria sua identidade e trairia a sua missão se, em função da sustentabilidade financeira, colocasse o lucro no lugar dos fins.

## **5 O PERFIL DO GESTOR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, NAS ESCOLAS CATÓLICAS DA ARQUIDIOCESE DE PORTO ALEGRE.**

### **5.1 NATUREZA DO ESTUDO E TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA**

A metodologia utilizada nesta pesquisa caracteriza-se como estudo exploratório (GIL,1999) por se fazer uma aproximação do fenômeno, buscando-se uma visão panorâmica sobre um tema ainda pouco explorado em estudos e pesquisas.

O processo de coleta de dados ocorreu em três momentos e de duas formas: dois momentos de entrevistas presenciais, com perguntas semiestruturadas, e um momento de entrevista via questionário *on-line*. O momento presencial de entrevistas ocorreu entre o período de setembro de 2012 a dezembro de 2013. As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos entrevistados, em seus gabinetes, em uma sala de atendimento do colégio. A entrevista presencial era seguida por uma visita às dependências da instituição. Ao final das entrevistas foram registradas como notas do pesquisador as impressões e informações sobre o ambiente e os elementos relativos ao contexto da entrevista. Foram realizadas 21 entrevistas, em 17 escolas e com três diretores de mantenedoras, uma das escolas foi visitada duas vezes porque houve troca de diretor.

O questionário eletrônico foi enviado para as 57 escolas católicas da Arquidiocese, entre o período de maio a dezembro de 2013. O questionário continha 20 questões: seis perguntas com respostas fechadas, com múltipla escolha; seis perguntas para respostas informativas, fornecimento de dados objetivos, e oito perguntas abertas para respostas subjetivas. O questionário foi enviado via ferramenta disponível, gratuitamente, pelo Google Docs. Fez-se contato telefônico, enviou-se uma mensagem, via correio eletrônico e, em seguida, foi enviado o questionário. O questionário foi planejado para não ocupar mais que dez ou quinze minutos para responder e enviar as respostas por meio do sistema *on-line* fornecido pela ferramenta eletrônica utilizada. Houve 23 respostas, portanto, 41% de devolução.

O objetivo do questionário e das perguntas objetivas não era o de se obter uma amostragem quantitativa, mas dados que pudessem complementar as entrevistas presenciais, a fim de aprofundar a análise sobre o perfil dos gestores e das escolas católicas.

Para que se obter informações precisas e atualizadas sobre os colégios foi utilizado o Guia Arquidiocesano de Porto Alegre, edição 2012. Como havia informações desatualizadas, utilizou-se também a extensa relação de escolas da Secretaria de Educação/RS, cruzando-se essas informações com alguns dados fornecidos pela ANEC/RS e pelo sítio eletrônico do SINEPE/RS. Com essas fontes pode-se obter todos os dados desejados, endereço, ano de fundação, número de alunos, nome da mantenedora e, caso houvesse, da congregação religiosa.

Seguindo a metodologia de Moraes e Galiazzi (2007, p.13), o primeiro momento no processo de análise textual é o da "desconstrução e unitarização". Trata-se de desconstruir o conjunto de dados textuais, o "corpus" (2007, p. 16) que, no caso desta pesquisa, constitui-se de transcrições de entrevistas e registros de observação. Esse conjunto textual "constitui significante a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados" (p. 16). Cabe ao pesquisador, portanto, a partir de suas teorias e categorias, interpretar e construir novas categorias a partir dos significados contidos nos dados textuais obtidos. Nessa etapa do processo de análise, o pesquisador delimita, no corpus dos dados textuais, o que e como isso deve ser selecionado. Essa organização deverá possibilitar a produção de novos significados. Esse processo é o que Moraes e Galiazzi (2007, p.18) denominam desconstrução e unitarização. É a desmontagem, como que desempacotar, desdobrar o conjunto de dados "guardados" nas entrevistas e registros de observação. Concomitantemente, faz-se o trabalho de catalogar e organizar os dados. No caso desta pesquisa, a desconstrução ocorreu no momento em que as entrevistas foram selecionadas e codificadas de acordo com as semelhanças e afinidades semânticas. A seguir, nesse trabalho de desconstrução, inicia-se o processo de unitarização, ou seja, a identificação das unidades de análise, as quais "são elaboradas de acordo com o conhecimento tácito do autor" (p. 19), utilizando-se, muitas vezes, categorias a priori. Nesse processo foram utilizadas as categorias afins aos objetivos desta pesquisa, ou seja, a gestão, qualidade da educação, identidade confessional, entre outras. Cuidou-se, como alertam Moraes e Galiazzi (2007, p. 20), para não descontextualizar os dados

significantes selecionados no corpus de modo que o agrupamento categorial pudesse produzir significados coerentes e válidos.

Utilizou-se, nesta análise textual, no processo de categorização, tanto o método dedutivo quanto o indutivo (MORAES e GALEAZZI, 2007). A categorização dedutiva acontece antes mesmo de se examinar o "corpus", que nesse caso foram as categorias a priori e com afinidade aos objetivos. O método indutivo foram as novas categorias, elaboradas a partir da leitura e da análise das entrevistas gravadas. Na elaboração de categorias busca-se "aproximar o que é semelhante por meio de comparações entre os dados significantes" até que se possa agrupá-los e produzir "as descrições e interpretações que compõem o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise" (2007, p. 26).

O processo de categorização teve início após a gravação das entrevistas, quando, com base na bibliografia e significados a priori, identificou-se o que havia de semelhante e classificando-o segundo as categorias que pudessem ajudar na análise dos dados conforme as hipóteses da pesquisa. Desse modo optou-se por deduzir alguns conceitos com os quais se pudesse aproximar os dados obtidos nas entrevistas. Assim, estabeleceu-se, em um primeiro momento, a exposição dos dados organizados de acordo com o que se queria com as entrevistas. Os dados das entrevistas foram classificados conforme o modelo de gestão, a formação de gestores, o perfil desejado, a trajetória acadêmica, a rotina de trabalho, os principais desafios e o que se entende por qualidade da educação. Dentro de cada código de classificação, de forma indutiva, estabeleceram-se as categorias em um processo de "auto-organização", a fim de fazer "emergir uma nova ordem" de significados.

Com base nas entrevistas presenciais, no questionário e na pesquisa bibliográfica, optou-se por apresentar os dados seguindo algumas classificações de análise referentes aos objetivos da pesquisa que é relacionar o processo de formação do gestor com a qualidade da educação. Para tanto, formularam-se alguns campos de análise nos quais serão colocados os resultados obtidos nas entrevistas e questionários.

Muitas das escolas que responderam o questionário também foram visitadas para se obter os dados por meio de entrevista presencial. Somando as duas formas de coleta de dados pode-se reunir informações de 28 das 57 escolas da Arquidiocese.

No quadro a seguir listam-se as escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre participantes da pesquisa. À frente do nome da escola consta "sim" ou "não" referindo-se à forma de participação da instituição em algumas das modalidades de coleta de dados para a pesquisa.

Escola	Visita/ Entrevista	Questionário
1. Colégio Anchieta (jesuítas)	Não	sim
2. Colégio Palotti (palotinos)	Não	Sim
3. Colégio Salesiano Dom Bosco	Sim	Sim
4. Colégio La Salle Santo Antônio	Sim	Não
5. Colégio La Salle Dores	Sim	Sim
6. Colégio Marista Rosário	Sim	Sim
7. Colégio Marista Champagnat	Sim	Sim
8. Colégio Marista São Pedro	Não	Sim
9. C. Marista N. S. das Graças (Viamão)	Sim	Sim
10. Escola Santa Dorotéia (Irmãs de Santa Dorotéia)	Não	Sim
11. Colégio Santa Inês (Irmãs Escolares de N. Senhora)	Sim	Sim
12. Colégio N. S. Bom Conselho (Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã)	Sim	Sim
13. Escola Rainha do Brasil (Irmãs de N. S. Aparecida)	Sim	Não
14. Escola N. S. do Brasil (Irmãs de N. S. Aparecida)	Sim	Sim
15. Colégio N. S. da Glória (Irmãs do Imaculado Coração de Maria)	Sim	Não
16. Colégio Mãe de Deus (Irmãs do Imaculado Coração de Maria)	Sim	Sim
17. Colégio Bom Jesus Sévigné (Rede Bom Jesus - Franciscanos)	Sim	Sim
28. Colégio Santa Teresa de Jesus (Irmãs Teresianas)	Não	Sim
19. Colégio Vicentino Santa Cecília (Irmãs Vicentinas)	Não	Sim
20. Instituto São Francisco (Rede de Escolas S. Francisco)	Sim	Sim
21. Escola São Francisco. – Santa Fé	Não	Sim
22. Inst. São Francisco. – Cachoeirinha	Não	Sim
23. Inst. São Francisco. – Santa Família	Não	Sim
24. Colégio Romano Bom Jesus	Sim	Sim
25. Colégio Romano São Mateus	Sim	Não
26. Colégio Romano Santa Marta	Sim	Não
27. Escola N. S. do Cenáculo (Irmãs Palotinas)	Não	Sim
28. Colégio Maria Imaculada (Irmãs Franciscana Bernardinas)	Sim	Sim

Quadro 8 - Escolas que participaram da pesquisa  
Fonte: MARIUCCI, pesquisa, 2014.

## 5.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Do questionário, em relação às perguntas com respostas fechadas, obtiveram-se informações sobre o perfil sociológico do gestor nas escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre. De acordo com as respostas, os gestores são relativamente jovens, majoritariamente do sexo feminino, católicos e com algum vínculo matrimonial. Os dados quanto à idade, gênero e estado civil foram solicitados para ser possível traçar um perfil sociológico dos gestores. Viu-se que era relevante, também, levantar um perfil sociorreligioso e propuseram-se as perguntas quanto ao estado civil e à opção religiosa. Quanto à opção religiosa abriu-se a possibilidade de especificar se o respondente era membro de alguma congregação religiosa — Irmã, Irmão ou Padre — ou se estava na categoria de Leigo.

De acordo com as respostas pode-se estabelecer o seguinte perfil dos gestores:

A maioria, 70% dos entrevistados, são do sexo feminino, com idade entre 40 a 60 anos. Quanto à opção religiosa apenas um(a) não se declarou católico(a); 56% dos gestores, em termos de estado de vida na Igreja Católica, são Leigos. Dentre os leigos, 46% são casados e 14% são solteiros. Dos respondentes, 41% pertencem a alguma congregação religiosa, ou seja, é uma Irmã, Irmão ou Padre. Ainda quanto ao perfil dos gestores, a exclusividade de trabalho ao colégio mostra-se predominante entre os entrevistados, pois apenas um disse ter atividade remunerada fora do colégio onde é gestor.

Em relação ao número de religiosos e religiosas existente nos colégios, o resultado obtido nos questionários precisa ser comparado com os dados obtidos nas visitas e entrevistas. Embora a maioria (56%) dos respondentes do questionário fosse de leigos, isso oculta a informação de que, em muitos colégios, onde há um diretor leigo há também uma Irmã, Padre ou Irmão que acompanha o trabalho da direção e ocupa funções de representante da mantenedora, vice-diretor ou diretor de pastoral.

Os colégios católicos da Arquidiocese de Porto Alegre são predominantemente dirigidos, ainda, por Padres, Irmãos ou Irmãs. Dentre os 57

colégios na Arquidiocese de Porto Alegre, 22 são dirigidos por leigos e 35 por um Padre, uma Irmã ou Irmão religioso. Esse dado contrasta com o número obtido no questionário, em que 56% dos respondentes são leigos, pelo motivo que muitos dos entrevistados, gestores, não eram o diretor-geral, no caso o Irmão, o Padre ou a Irmã, mas o diretor pedagógico. Da mesma forma que havia colégios em que o diretor-geral era um leigo, mas havia um Irmão ou Irmã responsável pela orientação religiosa. Ainda assim é significativo o número de leigos em funções outrora ocupadas somente por padres ou religiosos(as). Ao se comparar esses achados com os de algumas décadas passadas, constata-se que o número de religiosos, anteriormente, era tanto que além das funções de direção, várias das disciplinas eram dadas por religiosos ou religiosas e por isso o colégio era conhecido como o "colégio dos padres", "colégios das freiras" ou o "colégios dos irmãos".

A informação sobre se o respondente tem outra atividade remunerada indica o grau de exclusividade para com o local onde a pessoa é gestor. Entretanto, cruzando-se essa informação com os dados obtidos nas entrevistas constatam-se casos em que o gestor de uma escola católica também é professor da rede municipal ou estadual e, mesmo com uma função de confiança — diretor ou vice — não é vantajoso, considerando-se a aposentadoria, abrir mão do trabalho para o qual possui, entre outras garantias, a do emprego.

Quanto ao perfil da escola no tocante ao número de alunos, os dados do questionário eletrônico confirmam os obtidos no relatório 2012, disponibilizado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, em seu sítio eletrônico. Dentre as 57 escolas católicas da Arquidiocese, 11 colégios têm acima de mil alunos, dentre estes um tem acima de dois mil alunos e um acima de três mil. Portanto, o pode-se dizer que as escolas católicas da Arquidiocese são do porte de colégios com menos de mil alunos.

A apresentação dos dados obtidos nas entrevistas, presencial e pelos questionários será feita por meio de temas relacionados ao perfil do gestor e sua relação com a qualidade das escolas pesquisadas.

### 5.2.1 O Gestor e o Modelo de Gestão

#### a) Profissionalização da Gestão

Com maior ou menor autonomia, em termos administrativos ou pedagógicos, todas as escolas que foram visitadas estão organizadas em modelo de rede e estão vinculadas a uma mantenedora. Em consequência das mudanças na legislação brasileira e do cenário da educação privada no Brasil, as escolas vêm consolidando um processo de revisão no modelo organizacional, também denominado profissionalização na gestão. Os dados obtidos nas entrevistas e nas visitas às escolas e aos gestores revelam que o modelo de gestão da escola católica tem sofrido consideráveis mudanças. O modelo de organização escolar similar ao modelo de organização que se utiliza no governo interno das comunidades de Vida Religiosa tende a ser substituído pelo modelo empresarial de gestão. As escolas católicas costumavam ter uma organização hierárquica similar às casas religiosas, em que a diretora-geral ou o reitor<sup>47</sup> detinha todo o poder de decisão ao que os auxiliares obedeciam religiosamente. Era um tipo de gestão personalista que, nas últimas décadas, ao menos na intenção, vem sendo substituído por um modelo mais profissional de gestão. Quanto ao perfil profissional, como diz o depoimento a seguir, parece estar mudando a percepção de que para ocupar uma função de gestão seja suficiente ter tido, na congregação religiosa, alguma função de liderança e responsabilidade sobre outras pessoas. Hoje, a realidade, segundo os dados das entrevistas, requer preparo específico para a gestão e profissionalização dos processos:

Porque nós temos uma mentalidade, falando de Vida Religiosa, que basta ter uma experiência de liderança na província que você pode ser diretora de colégio. Isso não é, na prática não é isso. Isso a gente nota um sofrimento muito grande das pessoas, pois elas não dão conta. A demanda é grande e eu acho que ali também tem uma linguagem que não fica bem pra vida religiosa que é ter que se profissionalizar. Também na vida religiosa hoje nós precisamos nos profissionalizar. Então, assim, não no sentido que o profissionalismo é uma coisa e o carisma é outra. O profissionalismo

---

<sup>47</sup> A nomenclatura Reitor era, em algumas escolas católicas, utilizada para designar a função da direção-geral de uma escola católica, atualmente, em conformidade com a legislação educacional este termo refere-se exclusivamente às instituições universitárias.

é no sentido de dar força ao próprio carisma e poder falar hoje com autoridade que eu vejo não é fácil hoje, dentro das necessidades. (Entrevistada de número 01<sup>48</sup>)

O depoimento acima ilustra o processo, não sem conflitos, da passagem de um modelo de gestão para outro. Para além dos fatos, vê-se o exercício reflexivo da gestora em elaborar as mudanças, buscando, para tanto, categorias e parâmetros de aproximação ao carisma e ao que dá sentido confessional e apostólico a uma organização que assume as formas de empresa.

Nesse processo de mudança, de profissionalização da gestão, a própria nomenclatura das funções diretivas tende a ser modificada. Em alguns dos colégios visitados e que pertencem a redes de ensino o topo da hierarquia, em cada escola, é ocupado por um gestor, gerente, ou diretor pedagógico, de modo que desaparece a figura do diretor-geral. A mudança de nome sinaliza uma função mais gerencial e menos de superior, reitor, última instância de decisão. O diretor, na condição de gestor, tem que se reportar à mantenedora e estar em acordo com a rede. Em relação à mantenedora, em muitos casos o gestor da escola precisa mostrar resultados e está submetido a esferas de decisão para o qual precisa prestar contas e depende de autorização. Como mostram os depoimentos a seguir, a gestão das escolas é monitorada, assessorada e centralizada na mantenedora. Nesse modelo, cada diretor de colégio, seja diretor-geral ou diretor pedagógico, deve prestar contas à mantenedora e dela esperar autorização para a realização de projetos.

A gestão é integrada, tem um provincial, um diretor administrativo e pedagógico (na mantenedora). A gente tem as metas, folha de pagamento, resultado financeiro, meta de inadimplência, meta quanto à filantropia, são metas financeiras e pedagógica. A meta pedagógica são duas uma da rede para o 5º ano a 8ª série e outra é para o 3º ano, é para melhorar o resultado no ENEM. Aqui tem o diretor e vice e mais o supervisor educativo e o supervisor administrativo. Um pouco aquilo que tem na mantenedora, um diretor-geral, vice e mais o supervisor administrativo e pedagógico. (entrevistado número 12)

A previsão orçamentária é toda centralizada na matriz. Eu trabalho com um orçamento e para cada reforma, aumento de sala eu preciso fazer o projeto, apresentar para a matriz e depois trabalhar com o orçamento. Eu gosto de fazer assim, faço uma projeção dos novos alunos, e em cima de uma previsão orçamentária posso dizer se

---

<sup>48</sup> Neste estudo, denominam-se **entrevistado** ou **entrevistada** os sujeitos da pesquisa, acrescentando-se ao termo o número sequencial da entrevista.

vai aumentar ou não os alunos. De acordo também com a procura por matrículas, aí tu já pode ver e prever o orçamento. (entrevistado número 15)

A relação dos colégios com as mantenedoras varia em níveis de autonomia, mas para todos eles a mantenedora é a instância última de decisão, sobretudo orçamentária. De acordo com o depoimento dos gestores, as mantenedoras oferecem um suporte que os deixa com mais tempo para se ocuparem das atividades fins, dos colégios, ou seja, dos objetivos acadêmicos e pedagógicos. Embora a centralização da gestão pareça ser um processo irreversível, a relação da comunidade escolar com os gestores das mantenedoras, ao que parece, com base nas entrevistas, nem sempre é pacífica. A convivência entre professores e gestores das mantenedoras produz tensões e conflitos quase sempre relacionados a divergências no modo como se entende educação e a atividade fim dos colégios. A política de gestão empresarial adotada pelas mantenedoras, com base somente em relatórios e assessoria de profissionais e especialistas em gestão empresarial, acaba por desagradar e ameaçar a qualidade do trabalho dos profissionais em educação. O depoimento a seguir revela o conflito que surge entre a gestão acadêmica e os especialistas em gestão de empresas.

Esse projeto de uma nova governança ela nos preocupa muito né. A gente tá aqui na planície, porque alguns focos que eles trazem entram em rota de colisão com o que nós defendemos. Nós estamos em um momento de ajustes, adaptações, nós não estamos assim com o modelo internalizado, mas estamos preocupados. É uma colisão o tempo inteiro, uma canseira. A gente faz adaptação o tempo inteiro, né. A gente pega as questões de planejamento empresarial e tenta o tempo todo adaptá-lo para um ambiente de escola, um ambiente em que se trabalha com gente. Que tu trabalha com o pedagógico que é, o seu foco é a educação, a aprendizagem. Tu tem que tá atento para isso. Esse é o negócio, por assim dizer, para usar a terminologia deles. Esse é o negócio, a educação. Ela tem que ser de qualidade ela tem que, usamos muito a questão da excelência acadêmica no sentido de que para nós excelência acadêmica é a formação como um todo. Isso é uma luta. A gente tem que ta casando duas linguagens completamente diferentes. É uma loucura! (entrevistada número 18)

O assessoramento, por parte das redes e mantenedoras, feito exclusivamente com os especialistas em gestão empresarial e sem o aval pedagógico pode resultar no que o depoimento abaixo cita como experiência vivida por uma das entrevistadas, não na escola onde atualmente trabalha, mas em outra escola católica, onde também trabalhou.

Eu tive uma experiência, assim que cheguei em Porto Alegre, em uma escola bem pequena que já fechou. Era uma escola de Irmãs. Trabalhei ali treze anos. Elas tinham bastante dificuldade de trazer irmãs para aquela escola. Aí elas colocaram um técnico em administração de fora que nunca tinha sido professor. Aí a escola fechou. Eu considero que é importante ser pedagogo em primeiro lugar e depois ter conhecimento técnico de administração e gestão. (entrevistada n. 14)

A predominância no entendimento dos gestores entrevistados é a de que não tendo o conhecimento dos processos acadêmicos o gestor pode equivocar-se quanto às estratégias, pois não se pode transpor regras do mercado e de uma empresa qualquer à dinâmica organizacional de uma escola. No depoimento a seguir o gestor entrevistado se mostra confortável com uma visão mais integrada de gestão e para o qual o carisma e a missão da escola perpassa todas as dimensões da organização escolar.

O negócio aqui é a missão. Mais do que o negócio é a missão. Eu vejo assim, os Lassallistas têm isso claro. Mas, isso tem que se manter, tem que ter retorno financeiro. Mas o retorno financeiro é consequência da Missão. A missão deve ter a centralidade. Quando a escola se preocupa apenas em conseguir dinheiro a sociedade percebe. A sociedade quer uma escola católica. (entrevistado n. 12)

#### b) A organização em Rede

A atuação da organização em rede vem ocorrendo em níveis diferenciados de padronização. Aos colégios católicos a noção de rede e trabalho em conjunto não é uma prática nova, embora ocorra atualmente maior utilização no meio empresarial do termo "trabalho em rede". A identidade católica das escolas, com tudo o que decorre desta categorização identitária, é um elemento aparentemente suficiente para estabelecer uma rede católica de ensino, como chegou a propor M. ALVES (1996) inspirado no modelo Belga de ensino católico. Entretanto, a organização em rede estabelecida entre os colégios católicos seguem, predominantemente, o modelo corporativo de gestão e apresentam características bem distintas dependendo de cada congregação religiosa a que pertence. Cada congregação religiosa pela identidade e tradição no ensino estabelece uma unidade na proposta filosófica e pedagógica entre as suas instituições de ensino, de modo que há a Pedagogia Inaciana, Salesiana, Lassallista, Marista, Franciscana entre as muitas que existem. Entretanto, essa unidade na proposta não é suficiente para descrever a forma de organização em rede que, recentemente, vem se consolidando entre as

escolas católicas no Brasil. A organização em rede que ora se propõe e se estabelece diz respeito à racionalização dos custos, otimização dos materiais e padronização dos processos. A rede pode atuar tanto em nível de gestão quanto em nível pedagógico. Os depoimentos a seguir dão uma amostra dos diferentes modelos e expectativas em relação à organização em rede. No primeiro depoimento tem-se o exemplo de uma gestão altamente centralizada, complexa e que abrange todos os processos na escola. No segundo depoimento vê-se uma estrutura em processo de organização em rede e que, em menor porte, está descobrindo e avaliando as vantagens da gestão centralizada, mas não a estende para todos os processos escolares.

Em nível administrativo é a gestão administrativa da Rede. Em nível pedagógico tem o Centro de Pesquisa Pedagógica com 60 pesquisadores e uma coordenadora geral é a eles que nós nos reportamos em Curitiba. Ali é o QG. Sai tudo dali, material pedagógico, a editora Bom Jesus. Sim até uma notícia que eu vá responder no jornal eu me reporto a eles. Pra conversar, hoje como o senhor, eu tive que pedir autorização. (entrevistada n. 11)

A questão da rede tem que se trabalhar cada vez mais, agora na verdade, nós estamos com uma diminuição de irmãs e de irmãs que querem trabalhar na educação. Atualmente nós temos três colégios. Na parte educacional nós temos reuniões sistemáticas, por exemplo, o regimento é único para os três colégios, muda somente a avaliação. Não se consegue consenso nos três colégios, mas o resto é único, o regimento as linhas gerais do projeto político pedagógico daquilo que não difere da realidade é o mesmo. A bibliotecária é uma, é única, é nós tínhamos uma assessoria de comunicação, agora não deu certo, assim é um trabalho de aquisições, agendas, se negocia pros três colégios, né, mas não é um trabalho que poderia dizer assim né que há uma centralização de uma direção centralizada que dá as diretrizes para os três. O material pedagógico não é o mesmo, nós utilizamos livros didáticos e a prestação de contas e o processamento das folhas de pagamento são feitos em um mesmo local. Somos somente duas escolas e isso favorece, pois a presidente da mantenedora e a vice são as diretoras de cada uma das duas escolas. (entrevistada n. 1)

Nas escolas visitadas, a partir das entrevistas e da observação, percebe-se certa heterogeneidade na relação escola e respectivas redes de ensino. Há colégios que são inteiramente padronizados por parte da rede e outros com bastante possibilidade de adaptação e autonomia.

No depoimento, transcrito a seguir, a gestora mostra um sentimento de pertencer às mudanças realizadas no processo de organização em rede. Outro

aspecto nesse depoimento é a perspectiva otimista quanto ao crescimento; há um encantamento, um entusiasmo em relação às promessas da nova gestão.

Nós temos 34 unidades fazendo as provas em um mesmo dia, hoje, isso foi uma reestruturação muito grande. Nós tivemos que nos reestruturar com os diversos departamentos dentro da rede. O departamento de saúde escolar cresceu muito. O departamento de marketing cresceu muito, o departamento administrativo como um todo. Surgiram os gerentes para ajudar essas escolas. Um diretor de escola sozinho não dava mais conta de ver tudo isso e então os gerentes regionais surgiram para nos ajudar. Nós crescemos muito rápido e crescemos muito. Então como professores e gestores nós tivemos que nos reinventar sim e aprender a trabalhar em Rede. (entrevistada número 11).

O depoimento da entrevistada número 06 mostra as mudanças quanto à autonomia que o diretor pode ter relação à rede e à centralização na mantenedora:

Nós temos metas a serem cumpridas tanto sobre o comprometimento da receita com a folha quanto metas da receita econômico e financeira, temos metas da matrícula e também pedagógico a lá ENEM e demais avaliações externas. Isso vem da própria mantenedora. É diferente de quando eu entrei, quando eu entrei nós tínhamos uma autonomia muito maior. (entrevistado número 06).

Com base nos dados da pesquisa, buscou-se categorizar os diferentes modelos de organização em rede existentes entre as escolas visitadas. A seguir apresentar-se-á em negrito a categoria e em seguida a descrição:

**Padronização absoluta:** esse modelo inclui a padronização de todos os processos da gestão pedagógica e administrativa. Há modelos em que não apenas os materiais didáticos são padronizados, mas também o calendário acadêmico e com as mesmas datas de realização de provas, inclusive. A gerência administrativa e pedagógica é centralizada em um único local, em geral na cidade sede da mantenedora.

**Padronização pedagógica:** esse é o modelo mais predominante, possibilita que a utilização do material didático, recursos para formação continuada e matriz curricular sejam utilizados de forma igual por todas as escolas da rede. Nesse modelo é frequente o uso de ferramentas tecnológicas que facilitem a comunicação e a interação entre famílias, alunos, professores de forma que se possa publicar, com utilização restrita, avaliações, conteúdos curriculares, gabaritos, comunicações, esclarecer dúvidas, entre outros recursos.

**Padronização administrativa:** nesse modelo centralizam-se os processos de gestão, especialmente a orçamentária. Visa maior rapidez e eficiência em todas as dimensões da gestão administrativa, financeira e de recursos humanos. Os gestores da mantenedora acabam por ter maior protagonismo nessa organização de rede.

**Padronização da marca:** a unificação da logomarca e campanhas publicitárias no sentido de evidenciar a força da marca e tradição da rede é uma característica presente em todas as redes e seu efeito mais visível.

Em todos os modelos de rede predomina, portanto, uma padronização dos processos e unificação da marca. Esse fenômeno de organização parece ter sido uma resposta ao cenário competitivo em que muitas ofertas em educação surgiram no mercado, inclusive grupos internacionais, ameaçando enfraquecer escolas e universidades católicas com longa tradição no ensino brasileiro. A organização em rede, entre as instituições católicas, torna mais visível a presença das congregações que atuam na educação, além de estabelecer uma gestão centralizada que, por ser assim, se propõe a diminuir os custos e ter maior poder de negociação e representação inclusive em relação aos órgãos públicos e esferas políticas.

b) O gestor e a identidade institucional:

Quanto ao perfil do gestor e no tocante à presença de religiosos(as), padres, irmãos ou irmãs na direção dos colégios, como o demonstram os dados fornecidos pelo questionário *on-line*, é consenso de que cada vez mais essa função vem a ser ocupado por leigos.

Os diretores todos eram irmãos maristas, eram religiosos. Eles assumiam a cabeça e os pontos-chave das escolas, das instituições. Com o passar dos anos começou a ficar difícil de se contar com irmãos, né. Entraram poucos irmãos e os que entraram muitas vezes saíram, então esse perfil foi mudando e eles tiveram que recorrer ao apoio dos leigos, né. Então aí começou nas escolas maristas a assumir a gestão principal os próprios leigos. Hoje ainda há irmãos maristas nas escolas, mas é um número muito pequeno. (entrevistada número 14)

Essa questão vem sendo tratada diferentemente pelas mantenedoras e congregações religiosas. Com base nas visitas e entrevistas observa-se a preocupação e o cuidado para com a preservação do carisma e a tradição espiritual

e filosófica da instituição. Entende-se que os religiosos(as) são os depositários dessa herança espiritual, ou como o denominam os Maristas, desse "Patrimônio Espiritual".

E no caso dos gestores nós temos todo um projeto para continuar com esses estudos, inclusive eu fiz esse ano, o PEN – Patrimônio Espiritual Marista que é um método de 90 horas durante três semestres, então a gente se encontrou uma semana, com palestras e estudo das cartas de São Marcelino e a gente faz um estudo bem aprofundado. (entrevistada número 14)

Mas é com certeza um desafio muito grande para um leigo dar conta desse carisma. Porque não é uma identificação direta, né. Quando as famílias vêm, eles querem sentar conversar, explorar um pouco mais e sentir, realmente, que a gente tem elementos dentro dessa área. Quando a família vem e conversa com um religioso ela já espera, ela já acredita. Ela já tem uma predisposição a acreditar. E o leigo ele precisa mostrar que ele bebeu daquela espiritualidade. (entrevistada número 6 )

Os programas de formação de leigos, nas modalidades de retiros, encontros, grupos de estudos e etapas de aprofundamento na filosofia da congregação são alguns dos recursos utilizados. Pode-se, ainda, identificar as seguintes tendências entre as escolas católicas:

**Escolas de Freiras:** das 26 escolas dirigidas por congregações religiosas femininas, na Arquidiocese de Porto Alegre, apenas seis destas têm uma leiga e não uma Irmã na direção. A tendência por "laicizar" a direção existe, mas ainda estão em fase de escolher e preparar as pessoas adequadas. Algumas dessas escolas que hora estão com Irmã na direção já tiveram uma leiga e consideram um processo natural haver a alternância.

**Escolas de Irmãos:** as escolas dirigidas por Irmãos, na Arquidiocese, estão adiantadas em estabelecer um plano de formação para leigos. Esse plano prevê a seleção e preparação de futuros gestores. Assim o fazem os maristas e os lassalistas, as duas congregações exclusivas de Irmãos, que possuem, juntos, 16 dos 57 colégios, na Arquidiocese.

Das nove escolas lassalistas na Arquidiocese de Porto Alegre, quatro são dirigidas por Irmãos e cinco por leigos, entre esses leigos um é pastor metodista. Com base nas entrevistas, os Irmãos lassalistas têm a política de reservar a direção geral de um colégio a um Irmão lassalista somente nas localidades ermas da central de gestão, no caso de Porto Alegre. Assim, as escolas nos estados e cidades mais distantes de Porto Alegre, sede da mantenedora, o tanto quanto haja Irmãos

disponíveis, são por eles dirigidas. A palavra final sobre a escolha dos diretores é dada pelo presidente da mantenedora e o consentimento do provincial que, invariavelmente, são a mesma pessoa.

À época da realização da entrevista, dos sete colégios maristas, na Arquidiocese, apenas dois eram dirigidos por leigos. A rede Marista, conforme as entrevistas, oferece um programa de formação e preparação de gestores. A Rede Marista e a mantenedora se encarregam de selecionar, preparar e dar suporte aos gestores.

**Escolas de Padres:** Embora os colégios de Padres façam parte de Congregações que também tenham Irmãos, invariavelmente esses colégios têm, na direção, somente padres. É o caso dos Jesuítas, Salesianos, Murialdinos e Vicentinos. Todos têm, na direção-geral, um padre. As vice-direções, em geral, são ocupadas por leigos.

**Escolas Diocesanas:** a Arquidiocese de Porto Alegre tem duas Redes de escolas dirigidas por padres diocesanos. Ambas funcionam com o sistema de um padre diretor-geral de todas as escolas e em cada unidade um diretor pedagógico assessorado por uma supervisão pedagógica e administrativa. A Rede São Francisco conta, ainda, com o apoio de alguns párocos que, próximos à escola, dão assistência pastoral. Nessa rede, além do diretor-geral ser um padre, em uma de suas cinco escolas o diretor pedagógico também é padre diocesano. A Rede Romano tem um padre diocesano no cargo de presidente da mantenedora, uma diretora pedagógica para toda a rede e em cada colégio.

A mudança ocorrida no modelo de gestão, nas últimas décadas, nas escolas católicas, também incide no perfil acadêmico e profissional dos gestores. Da mesma forma que não basta ser membro de uma congregação religiosa para estar apto a assumir alguma função de gestor em um colégio católico, também, pode-se dizer que não basta ser técnico em gestão e alheio ao carisma e missão que identifica e diferencia o colégio.

## 5.2.2 Perfil Acadêmico e Profissional do Gestor

Os dados sobre o perfil acadêmico e profissional dos gestores foram coletados em entrevistas presenciais e pelo questionário *on-line*.

O quadro abaixo relaciona o perfil do gestor entrevistado com o perfil da escola onde ele/ela trabalha na gestão. A ordem numérica utilizada na organização das entrevistas segue a cronologia em que foram realizadas. Na primeira coluna consta o estado de vida, se leigo ou religioso (a), o tempo em que está na função, o(s) curso(s) de graduação e outros títulos com reconhecimento acadêmico. No final estão as entrevistas realizadas com os/as diretores/as de mantenedoras.

Perfil do Entrevistado	Perfil do Colégio
Entrevista 01 Irmã, diretora há 10 anos. Graduação em Pedagogia, mestrado em Educação; Especialização em Gestão.	Fundado em 1905, média de 780 alunos. Pertence à uma rede de ensino Franciscana da Penitência e Caridade Cristã, com três colégios na região de Porto Alegre.
Entrevista 02 Irmã, diretora há 10 anos. Graduação em Letras, especialização em gestão educacional e em espiritualidade.	Fundado em 1900, média de 780 alunos. Pertence às Irmãs do Imaculado Coração de Maria que também administram outros três colégios na região de Porto Alegre. Essa Congregação foi fundada no Brasil em 1849 por Bárbara Maix.
Entrevista 03 Irmã, diretora há 20 anos. Graduação em Letras, especialização em gestão escolar, mestrado em educação.	Fundado em 1904, média de 1160 alunos. Pertence às Irmãs do Imaculado Coração de Maria que também administram outros três colégios na região de Porto Alegre. Esta Congregação foi fundada no Brasil em 1849 por Bárbara Maix.
Entrevista 04 Irmã, diretora há nove anos. Graduação em Pedagogia, especialização em gestão escolar, mestrado em educação.	Fundado em 1946, média de 990 alunos. Única escola da Rede Irmãs Escolares em Porto Alegre. A Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora foi fundada em 1833, na Alemanha.
Entrevista 05 Padre, diretor há seis anos. Graduação em Filosofia, Teologia e Pedagogia. Especialização em gestão e em línguas neolatinas.	Fundado em 1952, média de 890 alunos. Única escola da Rede Salesianos de Dom Bosco na Arquidiocese. É a rede católica com o maior número de colégios do Brasil.
Entrevista 06 Leiga, vice-diretora acadêmica há dois anos. Graduação em Ciências da Computação, mestrado e doutorado em Educação.	Fundado em 1904, média de 2370 alunos. Pertence à Rede Marista, que também administra outros sete colégios na Arquidiocese e 61 colégios no Brasil, a congregação foi fundada na França em 1817.
Entrevista 07 Leigo, diretor-geral há cinco anos. Graduação em Teologia. Faz mestrado em gestão educacional.	Fundado em 1913, média de 1280 alunos. Pertence à Rede La Salle que tem nove colégios em Porto Alegre e 32 no Brasil. A Congregação dos Irmãos lassallistas foi fundada na França no ano de 1679.
Entrevista 08 Leiga, diretora pedagógica há três anos Graduação em Pedagogia.	Fundado em 2007, média de 960 alunos. Pertence à Rede Romano que tem três colégios em Porto Alegre.

Quadro 9 - Perfil do Entrevistado e do Colégio

## (Continuação do Quadro 9)

Entrevista 09 Leiga, diretora-geral há três anos. Graduação em Letras, especializações em alfabetização, supervisão escolar, gestão escolar, pretende fazer mestrado.	Fundado em 1949, média de 635 alunos. Pertence às Irmãs de Nossa Senhora Aparecida, com três colégios em Porto Alegre. A congregação foi fundada em Porto Alegre, em 1947.
Entrevista 10 Irmã, diretora-geral há um ano. Graduação e mestrado em Teologia.	Fundado em 1956, média de 990 alunos. Pertence às Irmãs de Nossa Senhora Aparecida, com três colégios em Porto Alegre.
Entrevista 11 Leiga, gestora há três anos. Graduação em História, especialização em gestão e mestrado em educação.	Desde 2008 integra a Rede Bom Jesus. Média de 500 alunos. A Rede Bom Jesus tem mais um colégio em Porto Alegre e 29 no Brasil e pertence à Ordem dos Frades Menores fundada na Itália em 1209.
Entrevista 12 Leigo, trabalha em colégios há 27 anos, diretor nesse colégio há dois anos. Graduação em Teologia, Pedagogia, mestrado e doutorado em educação. Especialização em gestão.	Fundado em 1908, média de 960 alunos. Pertence à Rede La Salle com nove colégios em Porto Alegre e 32 no Brasil.
Entrevista 13 Leiga, diretora pedagógica há 6 anos Graduação em Pedagogia, especialização em gestão.	Fundado em 1965, média de 950 alunos. Pertence às Irmãs Franciscanas Bernardinas que têm três colégios na Arquidiocese.
Entrevista 14 Leiga, diretora administrativa há 2 anos. Graduação em Letras, mestrado em educação, especialização em gestão.	Fundado em 1920, média de 1300 alunos. Pertence à Rede Marista.
Entrevista 15 Leigo, diretor pedagógico há 5 anos. Graduação em História.	Desde 2011 pertence à Rede São Francisco, média de 200 alunos. A Rede São Francisco tem cinco colégios na Arquidiocese.
Entrevista 16 Padre, diretor geral há dois anos. Graduação em Filosofia e Teologia, mestrado em Teologia.	Fundado em 1968, média de 800 alunos. Única escola dos Salesianos em Porto Alegre. A Rede Salesiana de Escolas está presente em 71 cidades em quase todos os estados do Brasil. A Congregação foi fundada na Itália em 1859.
Entrevista 17 Leigo, diretor pedagógico há 20 anos. Graduação em Filosofia e Pedagogia.	Fundado em 1962, média de 1500 alunos. Pertence à Rede São Francisco.
Entrevista 18 Leiga, coordenadora pedagógica há cinco anos. Graduação em Pedagogia, mestrado e doutorado em educação.	A mantenedora da Rede Marista, com sede em Porto Alegre - RS, administra 21 colégios no Rio Grande do Sul e Brasília, dos quais 7 estão na Arquidiocese de Porto Alegre.
Entrevista 19 Irmão, superintendente e provincial. Graduação em Teologia, mestrado e doutorado em educação. Especialização em gestão.	A mantenedora da Rede La Salle, com sede em Porto Alegre, administra 32 colégios, dos quais nove colégios estão na Arquidiocese Porto Alegre.
Entrevista 20 Padre, diretor geral e fundador da rede. Graduação em Filosofia e Teologia. Está cursando Direito.	A mantenedora da Rede Romano administra quatro colégios dos quais três estão na Arquidiocese.

Quadro 9 - Perfil do Entrevistado e do Colégio  
Fonte: MARIUCCI, Pesquisa, 2014.

No questionário *on-line* foi perguntado ao gestor sobre qual era a formação acadêmica ao iniciar seu trabalho na escola. As respostas apontam para um perfil de gestor predominantemente formado em áreas das Ciências Humanas, e os cursos mais citados foram Pedagogia, Teologia e Letras. Também há gestores com graduações em Física, Matemática e Ciência da Computação, respectivamente. Dois dos respondentes não fizeram nenhum tipo de curso em nível de pós-graduação.

Os cursos em nível de especialização mais procurados foram Gestão escolar (especialização e MBA), Orientação Educacional, Supervisão Escolar. Também houve procura em cursos ligados à Teologia. Em nível de Mestrado houve dois em Educação e dois em Teologia. Em nível de Doutorado houve dois em Educação.

As faculdades mais procuradas foram as localizadas na região de Porto Alegre — PUC/RS, UNISINOS, FAPA, UFRGS e UNILASSALE. Em nível de cursos de especialização ou sem titulação acadêmica o SINEPE/RS desponta como a entidade mais mencionada como ponto de apoio à formação de gestores.

Os dados fornecidos pelo questionário eletrônico confirmam o que se verificou nas entrevistas presenciais. Os diretores, predominantemente são formados em nível de graduação em áreas das Ciências Humanas e depois, antes ou durante o exercício da função, buscaram um estudo em nível de especialização para qualificar e aprimorar a prática da gestão.

Durante as entrevistas a pergunta sobre a trajetória acadêmico-profissional era sempre o ponto de partida da conversa. Um momento para o entrevistado rememorar o trajeto que percorreu até chegar onde está e também de se dar conta do que pensa em fazer para crescer acadêmica e profissionalmente.

A trajetória acadêmica e profissional dos gestores entrevistados revela que a direção de um colégio católico carece de três grandes áreas do conhecimento, fundamentalmente. Na equipe de direção é necessário haver alguém formado em Pedagogia e pós-graduação em Educação, alguém com qualificação para a gestão, aqui os entrevistados referem-se a cursos em nível de *lato senso* do tipo especialização em gestão ou na modalidade de MBA, e alguém que tenha profunda experiência e conhecimento dos valores filosóficos e teológicos que fundamentam o carisma e a missão do colégio.

A distinção entre gestor membro de congregação religiosa e gestor leigo é bem visível no que diz respeito às experiências de vida pessoal e profissional. Entretanto, ambos assemelham-se na busca por se qualificarem profissionalmente para o exercício da função, e independente de serem religiosos ou leigos, precisam estar qualificados para a função de gestores. Não basta ser membro da congregação para estar preparado para a gestão, faz-se necessário, além da formação eclesial, preparar-se também profissionalmente. Do mesmo modo é insuficiente a formação para a gestão sem o conhecimento dos valores filosóficos e teológicos que fundamentam o carisma e a missão do colégio.

Alguns traços comuns podem ser identificados no perfil acadêmico e profissional dos gestores entrevistados:

**Opção pelo carisma:** isto ocorre no início da carreira profissional e acadêmica e motiva o estreitamento do vínculo do indivíduo com a instituição à qual pertence, no caso dos religiosos(as), ou na qual trabalha. O carisma exerce fascínio sobre o indivíduo e o motiva à continuidade e ao desejo de aprofundar-se nessa proposta de vida e missão. O depoimento a seguir mostra esse fascínio na trajetória de uma leiga que passa a optar pelo trabalho em educação e pelo carisma da escola onde iniciou.

Então eu fui fiz a entrevista e comecei a minha trajetória profissional já na escola marista. Aí, a educação me fisionou de vez embora que o meu curso, aparentemente, fosse aparentemente mais técnico né. Me identifiquei muito com a missão marista. Com o carisma, já me envolvi com o grupo de jovens, já assessorava era um local muito especial, o Graças, porque ele tinha os estudantes de magistério, que estavam começando sua vida junto com os Irmãos, tinha também aqueles que faziam a sua graduação em Teologia, também estavam ali. (entrevistada número 18)

...o Bom Jesus era o que eu queria pra mim eu me identificava com a política dos frades, então eu resolvi me dedicar exclusivamente ao Bom Jesus. (entrevistada número 11)

Conforme se constata nos depoimentos acima, e também testemunhado nas outras entrevistas, esse fascínio ocorre pelo conjunto de princípios filosóficos e religiosos inerentes à história do fundador ou fundadora da congregação, sua espiritualidade e proposta para a educação e sociedade. No caso dos leigos, a partir das entrevistas, percebe-se que essa opção os fez deixarem de trabalhar ou dividir a carga horária com outros colégios para se tornarem exclusivos à instituição onde

trabalham como gestores. É uma opção da qual também depende a recíproca identificação e a confiança entre o indivíduo e a instituição.

**Processo de identificação:** o processo de identificação entre indivíduo e instituição é algo construído em uma relação que mistura a atividade profissional com as opções de vida. A reciprocidade na identificação e a confiança entre indivíduo e instituição dependem da forma com que a relação vai sendo construída. As entrevistas revelam um processo de mútuo conhecimento que vai se fortalecendo ao longo do desempenho profissional, da formação continuada e do relacionamento cotidiano. A mútua confiança vai motivando as escolhas profissionais tanto por parte do indivíduo quanto da instituição. O depoimento abaixo retrata o que, em geral, percebeu-se nos entrevistados em relação ao colégio e à espiritualidade respectiva:

Eu sempre fui e sou até hoje participante de grupos de jovens, depois de casais e sempre comprometida com os valores evangélicos. Então isso é o meu chão. E concomitantemente a isso eu nunca perdi o vínculo com as Irmãs. Quando eu era adolescente aprendi piano com as Irmãs, ia sempre no Frei Pacífico, ia à Missa com as Irmãs. Isso tudo pra mim sempre foi muito natural. Eu fui coordenadora da Família Franciscana do Brasil, é uma equipe mundial das escolas franciscanas. Eu sou membro também da OFS, que é a Ordem Franciscana Secular, eu fui coordenadora dessa equipe também durante duas gestões. Com certeza os valores da congregação e os princípios vividos e internalizados por mim são fundamentais para definir o perfil de uma gestora em nossa instituição. (entrevistada número 09)

**Relação de confiança:** o convite por parte da instituição ao indivíduo no sentido de oferecer-lhe uma função de gestão é, de per si, uma manifestação de confiança. A função é, institucionalmente, um cargo de confiança que, em geral, requer exclusividade da carga horária, ou seja, a pessoa abre mão de outros vínculos empregatícios. Entre os que foram entrevistados somente uma das gestoras ainda mantém outra atividade remunerada além da função que exerce na escola onde é diretora pedagógica. Essa relação de confiança vai se consolidando e permite que a direção seja ocupada pela mesma pessoa por longo período. Algumas redes e mantenedoras estabelecem políticas para que haja alternância na direção sem a possibilidade de renovar o mandato. Os casos de longa permanência na mesma função, segundo se constata nas entrevistas, são mais comuns nos colégios dirigidos por freiras.

**Exigência por qualificação:** todas as entrevistas evidenciam a preocupação dos gestores em se qualificar na gestão. Isso desfaz a prática, seguida por alguns colégios, de se colocar na gestão das escolas os membros da congregação que tinham exercido funções de liderança na congregação. Mesmo nesses casos, com uma exceção entre as entrevistadas, o curso de especialização em gestão foi exigência da mantenedora ou da própria prática.

### **5.2.3 Afinidade do Gestor com a Identidade Confessional**

O gestor de uma escola católica ocupa um cargo de alta confiança. Tanto as mantenedoras quanto as congregações religiosas procuram elaborar critérios de seleção para que a escolha tenha o mínimo possível de chance de dar errado. A escolha e definição do perfil levam em consideração, por um lado, o porte do colégio, sua tradição e necessidades no momento e, por outro lado, a trajetória acadêmica profissional do candidato e sua identificação com a proposta e identidade do colégio e da rede. Em alguns casos, conforme as entrevistas, faz-se uso de empresas que prestam assessoria em recursos humanos. Nas entrevistas foi citada a ferramenta recursos humanos denominada *headhunters*, ou seja, especialistas em selecionar lideranças de empresas.

Durante as entrevistas perguntou-se sobre quais as razões que o entrevistado/gestor acredita terem sido levadas em consideração para ser escolhido para essa função. A pergunta tinha a finalidade de se buscar dados sobre a autopercepção em relação ao perfil do entrevistado/gestor e sua identificação com os valores do colégio.

O conteúdo das entrevistas revela que, por parte da mantenedora e dos responsáveis em dar a palavra final no processo de seleção e escolha, a preocupação maior relaciona-se à identidade e à estabilidade institucional do Colégio. As demandas específicas de administração financeira ficam em segundo plano, de acordo com as entrevistas. Isso se deve, possivelmente, ao apoio em gestão que o modelo de gestão centralizada e padronizada das mantenedoras das redes oferecem. A partir dessas informações classificam-se algumas características desejadas pelas mantenedoras das redes e as congregações a que pertencem em relação à direção dos colégios:

**Credibilidade:** o gestor precisa desfrutar de credibilidade junto ao público interno e externo, portanto, ainda prevalece a mentalidade de que a Irmã, o Irmão ou o Padre transmitem maior credibilidade. Isso justifica a atenção, por parte das mantenedoras, às modalidades de formação continuada que favorecem a identificação com o patrimônio espiritual da instituição.

**Liderança:** a credibilidade requerida precisa ter expressão de motivação das equipes do colégio e autoridade no relacionamento com a comunidade educativa. A rotina dos colégios comporta muitas reuniões e instâncias de construção de propostas, projetos e decisões. A liderança de todos os processos é algo estratégico para a eficácia da gestão.

**Afinidade:** mesmo quando o gestor é trazido de fora do colégio, verifica-se a necessidade de haver afinidade com a identidade da escola e familiaridade com o ambiente educacional. Essa afinidade, de acordo com as entrevistas, é algo construído desde que a pessoa inicia seu trabalho no colégio, ou na educação, e que o diretor precisa ter e proporcionar aos que trabalham em sua equipe.

**Experiência:** os gestores, membros de congregações religiosas, fizeram menção à experiência em cargos de liderança dentro da própria congregação, sendo um dos motivos de aptidão à função. A experiência, tanto na prática da gestão quanto para os processos pedagógicos, de acordo com as entrevistas, é valorizada a ponto de relevar a ausência de formação acadêmica na área da gestão.

**Eficiência:** especialmente nas redes com gestão centralizada e monitorada pela mantenedora as metas e objetivos estabelecem uma relação de constante prestação de contas entre os gestores e as mantenedoras. As entrevistas confirmam a expectativa por parte da mantenedora de uma gestão profissional, eficaz e com bons resultados.

No questionário *on-line* fez-se uma pergunta sobre o significado que o trabalho de gestor na escola tem para a vida pessoal. A finalidade dessa pergunta era perceber o nível do vínculo afetivo entre o indivíduo e a instituição e perceber outras significações possíveis.

A seguir faz-se uma síntese das respostas enviadas pelo questionário *on-line*. A cada letra corresponde a resposta de um dos participantes da pesquisa.

Questionário *on-line* via Google.docs. Questão aberta:

Questão 1 - Qual o significado, em sua vida, do trabalho que desenvolve nessa escola?

Respostas: (cada letra corresponde a uma resposta)

- A- O trabalho como missão religiosa, de evangelizar;
- B- Converte com valores e ideais que acredita;
- C- Realiza seu ideal de vida, faz o que acredita;
- D- Sabe estar ajudando uma parcela da população a buscar uma vida melhor;
- E- Realiza o carisma salesiano ser "sinal e portador do amor de Deus aos jovens";
- F- Gratifica participar da vida das crianças e oferecer uma educação cristã;
- G- Acredita na educação para mudar o mundo, fazer pessoas melhores;
- H- É doação pessoal e realização de um sonho;
- I- É vocação, missão a serviço da Igreja, realização pessoal;
- J- É uma missão, sente-se feliz por fazer o que ama;
- K- Sente-se alegre por servir na educação e o faz como uma missão;
- L- É oportunidade de crescimento pessoal e de buscar alternativas para o bem;
- M- É uma missão que recebe sentido na espiritualidade franciscana;
- N- Como religioso sente-se feliz em motivar uma boa aprendizagem aos alunos;
- O- Ama o que faz. Realiza-se na missão como religioso na educação;
- P- É missão em prol de um mundo melhor;
- Q- Uma forma de viver a fé;
- R- Crescimento profissional, realização pessoal;
- S- Realização profissional, sente-se valorizada pela rede;
- T- Realização profissional e pessoal;
- U- Ama o trabalho em educação, gosta de trabalhar com pessoas;
- V- Realização profissional, gosta de desafios;
- W- Realização profissional, contribuir para a melhora da educação;
- X- Realização profissional poder ajudar no desenvolvimento das pessoas;

Quadro 10 - Quadro-síntese das respostas do questionário *online*

Fonte: MARUCCI, Pesquisa, 2014.

As respostas apontam para um gestor que considera e assume o seu trabalho como uma missão de vida, invariavelmente associado a uma missão religiosa de evangelizar. Outro aspecto relevante nas respostas é o nível de realização profissional e pessoal que a função gera nos entrevistados. Uma perspectiva bastante otimista e idealista em relação à educação. Abaixo alguns trechos das respostas à questão 1 do questionário eletrônico:

O meu trabalho é crucial para meus valores, e esta oportunidade de trabalhar numa escola católica, com ideais que acredito, com parcerias entre famílias e escola, só me traz experiência e crescimento como pessoa humana. (questão 1, resposta B)

Assumo a educação como uma missão, a serviço da vida. Sou uma pessoa abençoada, amo o que faço e onde trabalho. (questão 1, resposta J)

Realização e vocação de servir a educação na pessoa dos alunos e de suas famílias. Este trabalho é para mim uma graça. Mais do que trabalho posso dizer que é para mim uma missão. (Questão 1, resposta K)

Eu amo o que faço, me sinto extremamente gratificada quando vejo o sorriso das crianças e a satisfação dos pais. Para mim, membro de uma comunidade religiosa, o meu trabalho está diretamente ligado a minha missão. Diria que educar é evangelizar

através dos livros e da presença constante como testemunho!!! (Questão 1, resposta O)

Considerando-se que 39% das respostas vieram de gestores membros de congregações religiosas, a perspectiva de entender a função desempenhada na escola como uma missão religiosa parece compatível com o estado de vida dessa categoria entre os entrevistados. Entretanto, a mesma perspectiva se repete na resposta de gestores leigos, o que também evidencia uma visão idealista sobre a educação e a consequência, talvez, da formação humanística predominante entre os gestores entrevistados.

A relação entre o gestor e a identidade confessional surge como questão estratégica na formação continuada dos gestores das escolas católicas. Isto porque é o instrumental que possibilita a continuidade e a vitalidade dos valores que inspiram e fundamentam o carisma e a espiritualidade do colégio. O resultado tanto das entrevistas presenciais quanto dos questionários revela que esse vínculo vem sendo nutrido e mantido tanto pelas mantenedoras e redes quanto pelos gestores. Parece haver uma estreita comunhão para além da relação profissional. A comunhão de valores e a objetividade na relação profissional são dimensões presentes e necessárias na relação entre o gestor, a mantenedora e o colégio. A formação continuada torna-se o meio pelo qual as dimensões que fortalecem a relação entre gestor e instituição, seja a do colégio, a da rede ou da mantenedora, podem se fortalecer e se renovar.

#### **5.2.4 Formação Continuada dos Gestores**

Na entrevista com os gestores perguntou-se sobre a formação continuada e oferecida pelo Colégio ou pela Rede. Essa pergunta foi importante para mostrar as estratégias das congregações religiosas e mantenedoras no preparo dos futuros gestores de colégios e na conservação e atualização dos atuais gestores. As respostas a essa pergunta revelam basicamente duas grandes preocupações por parte das congregações religiosas e suas mantenedoras.

A primeira preocupação, segundo os dados colhidos nas entrevistas, é com a profissionalização da gestão. Com poucas exceções, todas as mantenedoras procuram oferecer aos seus gestores algum tipo de especialização em gestão. Há

variadas iniciativas quanto à formação continuada dos gestores. De acordo com as entrevistas, as modalidades de formação continuada mais comuns são:

- **Parceria com SINEPE/RS.** A mais citada, nas entrevistas, é a parceria com o Sindicato Patronal dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Rio Grande do Sul, o SINEPE/RS. Essa entidade possui um Centro de Desenvolvimento de Gestão (CDG) que oferece consultoria em gestão e cursos de gestão. Há várias modalidades de cursos, com foco em gestão educacional. Esses cursos, com carga horária que varia de 40 a 134 horas, são realizados na forma *in company* e por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior da região de Porto Alegre.
- **Especialização e MBAs.** As entrevistas apontam para uma política, por parte dos colégios e mantenedoras, de oferecer aos que são selecionados para funções de gestão, um curso em nível *lato sensu*, na área da administração e com foco em gestão de escolas. Esses cursos são oferecidos por Faculdades de Administração ou de Educação, e as instituições que mais formaram gestores, de acordo com as entrevistas, são a PUC/RS, a UNISINOS, a UNILASSALE e a FAPA. Há, também, escolas que fizeram parcerias com faculdades de outros estados.
- **Cursos personalizados.** Há, também, mantenedoras que elaboram cursos intensivos, com várias etapas de realização, carga horária com 120 horas no total, e com um currículo inteiramente estruturados para os gestores da respectiva rede. Esses cursos trabalham questões de gestão e também do carisma religioso da congregação religiosa a que pertence a rede de colégios.
- **Formação interna.** As reuniões pedagógicas regulares, encontros e retiros realizados em âmbito de cada colégio, também são instâncias de formação utilizadas pelas escolas para o aprimoramento profissional e reforço dos valores que fundamentam o carisma religioso da rede a que o colégio pertence.
- **Cursos e eventos.** As entrevistas também mostram que as redes menores, com menor poder de investimento, têm nos cursos e eventos, em nível de extensão e com baixa carga horária, uma das únicas e poucas formas de formação continuada a seus gestores.

Essas modalidades de formação continuada oferecidas pelos colégios aos seus gestores dependem da estrutura e poder de investimento que as redes a que os colégios pertencem possuem. As que melhor se organizaram em rede têm maior poder de investimento e utilizam todos os recursos disponíveis para aprimorar a gestão e o quadro de gestores e professores. As de menor porte, com menor poder de investimento, asseguram-se na força do carisma religioso a que o colégio está inserido ou simplesmente centram-se no dia a dia do trabalho sem fazer investimento para maior aprofundamento teórico sobre a prática.

Outra preocupação dos colégios e mantenedoras em relação à formação de seus gestores é quanto ao conhecimento do carisma religioso que fundamenta a prática pedagógica. As redes católicas estão predominantemente ligadas a uma congregação religiosa que possui uma tradição espiritual e pedagógica e que carrega uma herança, um patrimônio em termos de valores e princípios filosóficos e religiosos. Dentro desse patrimônio se encontram a vida e a missão do fundador, ou fundadora da congregação, a espiritualidade e a concepção pedagógica característica, a história da atuação no ramo da educação, documentos e projetos pedagógicos recentes. No tempo em que todos os gestores eram membros das congregações todo esse conteúdo era assimilado na própria trajetória de formação estabelecida internamente pela estrutura religiosa. Com a presença crescente de leigos na função de gestores dos colégios faz-se necessário uma espécie de noviciado, ou processo iniciático aos que são selecionados a ocupar funções que exigem zelar pelo patrimônio espiritual e religioso, não apenas material.

De acordo com as entrevistas essa demanda de formação tem sido realizada nas seguintes modalidades:

- **De modo geral:** como política de formação continuada a todos os que trabalham no Colégio e na Rede. Isso se faz por meio de reuniões regulares, encontros eventuais e retiros opcionais que são oferecidos a todos. Tem a finalidade de proporcionar o conhecimento e identificação com a proposta pedagógica, o carisma religioso e a espiritualidade característica da rede.
- **Somente aos gestores.** A formação continuada dirigida somente aos gestores, de acordo com as entrevistas, é oferecida na modalidade *in*

*company* ou promovida e realizada pela congregação religiosa a que pertence a rede. Em ambos os casos essa formação ocorre em várias etapas e tem a finalidade de aprimorar profissionalmente os gestores de acordo com as necessidades e características da rede a que pertence o colégio e estreitar o vínculo e identificação com o carisma da congregação.

- **Retiros.** Os retiros espirituais constituem-se em uma modalidade que, opcionalmente, todos que trabalham no colégio podem fazer desde que sejam convidados. Tem a finalidade de criar boa convivência, oferecer acompanhamento espiritual, conhecimento da história e missão da congregação e fazer a experiência espiritual de identificação com os valores religiosos que fundamentam a prática pedagógica do colégio.
- **No Cotidiano.** As entrevistas revelam a prática de fortalecer o vínculo de todos que participam da vida no colégio com a espiritualidade que o caracteriza. Isto é realizado por meio de momentos de oração antes das aulas e reuniões, celebrações e participação nos eventos festivos da Igreja Católica ou da congregação religiosa a que pertence o colégio.

Por meio do questionário *on-line* fez-se a pergunta, aos gestores, sobre que tipo de formação eles consideram importante para que alguém assuma a direção de uma escola. No questionário, a resposta a esta pergunta era dada de modo aberto, permitindo ao entrevistado escrever um parágrafo, subjetivamente. Todas as respostas foram processadas classificando-as segundo as semelhanças de conteúdo. No Quadro 11 apresenta-se uma síntese das respostas.

Questionário on-line via Google docs. Questão aberta:

Questão 2 – Que tipo de formação você considera importante para que alguém assuma a direção de uma escola católica?

Respostas: (cada letra corresponde a uma resposta)

- A- Que esteja integrado à filosofia da instituição;
- B- Formação em currículo, entenda da proposta pedagógica e dos ideais da escola;
- C- Conheça e abrace a missão e identidade da escola católica;
- D- Pedagogia, experiência em sala de aula e gostar do que faz;
- E- Formação Pedagógica e Teológica;
- F- Formação na área de Administração financeira e gestão de pessoas;
- G- Formação em Espiritualidade e no carisma da congregação;
- H- Gostar de educação, algum curso superior e algum conhecimento em administração;
- I- Formação Teológica, Pedagógica e algo em gestão escolar;
- J- Formação Pedagógica, com ênfase nos fundamentos filosóficos da educação;
- K- Formação na área da Gestão;
- L- Maturidade humana; equilíbrio emocional e psíquico;
- M- Convergência entre os valores pessoais com os valores da instituição;
- N- Graduação em Pedagogia, formação religiosa, conhecimento da Legislação escolar;
- O- Especialização em Gestão de pessoas e mestrado em Educação;
- P- Especialização em gestão escolar e identificação com a filosofia da congregação;
- Q- Pós em gestão;
- R- Uma formação básica na área da Teologia;
- S- Formação em Humanas, Gestão (Administrativa, Educacional), que seja católico;
- T- Atualizado nos estudos e dê exemplo quanto ao carisma da congregação;
- U- Conhecimento em Administração Geral Gestão Educacional;
- V- Formação em gestão, relações humanas Pedagogia, em qualquer habilitação.

Quadro 11 - Quadro-síntese – formação importante para assumir uma escola

Fonte: MARIUCCI, Pesquisa, 2014.

As respostas apontam para três áreas de formação e revelam três grandes dimensões presentes no cotidiano das escolas e na rotina de trabalho dos gestores: a dimensão identitária religiosa da escola; dimensão pedagógica; e a dimensão administrativa. As respostas mostram que a necessidade de cuidar da identidade, filosofia e carisma da escola é assumida como tarefa do gestor. Entretanto, as entrevistas mostram o quanto o dia a dia da gestão desafia e requer preparo específico. A comparação entre as entrevistas e o quadro de respostas do questionário deixam a possibilidade de interpretação no sentido de que as demandas da gestão administrativas e financeiras podem ser atendidas por meio de cursos de menor duração, especialização, MBA e cursos de extensão. Já, a identidade e a proposta pedagógica requerem uma formação mais consolidada e demorada — uma graduação e pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

Os dados coletados, como um todo, revelam que os gestores das escolas e as mantenedoras estão cotidianamente lidando com a dimensão pedagógica,

empresarial e religiosa dos colégios e das redes, o que pode ser verificado nos estudos realizados pelos gestores, tanto os realizados por iniciativa própria quanto os oferecidos pela mantenedora ou rede. Os estudos e oportunidades de aprofundamento estão sempre revisitando princípios pedagógicos e teológicos que identificam, fundamentam e inspiram o colégio e a rede. Da mesma forma há um constante movimento de atualização nas várias áreas da gestão empresarial. A harmonia dessas dimensões parece dar tranquilidade para a boa realização da atividade fim de cada colégio, o compromisso com uma educação de qualidade, o empenho em melhorar sempre a qualidade da educação.

### **5.2.5 O Gestor e a Qualidade da Educação**

Durante as entrevistas a pergunta sobre a qualidade e os desafios da escola era uma das últimas a ser feita ao entrevistado. Tinha a finalidade de motivar o gestor a olhar para o que a escola tem de bom e o que pode melhorar. Casos havia em que essas perguntas serviam como um exercício para sonhar, expressão de um desejo mais do que relato da realidade. O propósito dessa pergunta era conseguir dados, a partir dos gestores, sobre os elementos específicos da qualidade da educação em uma escola católica.

A qualidade é um objetivo almejado por todos. De acordo com os recursos disponíveis e a identidade da escola, a qualidade ganha contornos específicos. Na entrevista com um dos diretores de uma escola salesiana — no caso, um padre salesiano —, ao perguntar sobre como ele pretendia melhorar a qualidade a primeira resposta que lhe veio foi a de que pretendia reforçar a pedagogia de Dom Bosco, o que, segundo ele, significava investir em esporte, cultura e meios de tornar o currículo mais integral. Nessa mesma linha de pensamento, que une qualidade a identidade, um diretor, leigo, de uma escola da rede São Francisco, disse que sonha com uma escola que ofereça espaço para os alunos se desenvolverem na música, esporte e vivências que marquem positivamente a memória dos alunos. Essas duas referências apontam para uma compreensão bem específica de qualidade da educação em uma escola católica. A excelência acadêmica vem sempre unida a excelência nas relações humanas e nas vivências que possam contribuir para formar o caráter do aluno.

A partir das entrevistas pode-se identificar o modo de os gestores entenderem a qualidade da educação e ao que está relacionada. Fez-se, a partir disso, uma categorização em que se relaciona a qualidade a algum outro conceito ou valor citado pelos gestores durante as entrevistas:

- **Qualidade relacionada à Identidade:** esse elemento surge tanto em relação ao carisma específico — franciscano, marista, salesiano e outros — quanto em relação a uma formação humanística que forme para a vida, de modo integral, centrada em valores humanos. As entrevistas mostram que alguns dos gestores se preocupam em oferecer uma educação de qualidade e que esteja em continuidade com a identidade religiosa e pedagógica a que pertence a escola.

A seguir transcrevem-se algumas das respostas à pergunta sobre como o gestor percebia a qualidade da educação oferecida pela escola:

Então **nós damos aula de boa qualidade e a Missa**. Usamos a tecnologia e fazemos jornadas de formação. Nós rezamos todas as manhãs e todos os inícios de tarde, juntos. Ne, professores e funcionários. Isso cria um clima muito favorável na escola e se traduz em resultados econômicos e financeiros. (entrevistado número 7, grifo nosso).

Então o **nosso educador precisa estar imbuído não só de um conhecimento intelectual, mas também um conhecimento humano**. Também buscamos uma formação pedagógica e uma atualização tecnológica. Então esse ano nós instalamos uma lousa interativa em todas as salas de aula para que o professor possa enriquecer o seu trabalho. Uma vez que o recurso sempre contribui para esse processo. Na zona sul outro diferencial é a nossa estrutura, o espaço físico e o cuidado que se tem nos espaços. (entrevistada número 3, grifo nosso).

- **Qualidade e tecnologia:** as entrevistas apontam para uma compreensão comum de que as novas tecnologias de informática — lousa eletrônica, computador portátil individual, internet e outros — são ferramentas que podem ajudar na prática pedagógica. As escolas com maior estrutura oferecem ampla disponibilidade em recursos tecnológicos, formação docente e buscam constante atualização. O porte da Rede, a que a escola pertence, influencia a disponibilidade dos recursos e também o modo de utilizá-los. Todas as escolas têm algum tipo dos recursos da nova

tecnologia, algumas têm em todas as salas de aula, outras, somente no laboratório de informática e sala de vídeo.

Nos dois depoimentos anteriores, entrevista número 7 e 3, além da identidade também mencionaram o investimento em tecnologia. Nos depoimentos a seguir constata-se a relação entre a qualidade e o uso de tecnologia. O depoimento da entrevista número 13 menciona o investimento realizado em tecnologia e a necessidade de, também, investir na atualização dos professores.

Nós, esse ano, implantamos em todas as salas a tecnologia, mas a gente sabe que não adianta trazer tudo isso se os professores não sabem como utilizar. Então agora na pesquisa de satisfação foi trazido pelos alunos que tal professor só passou de usar as aulas expositivas para o projetor, mas não mudou nada além disso. Então isso não mudou, nós estamos fazendo reuniões de estudo com os professores nas terças para estudar e abordar como fazer uso dessas ferramentas e como trabalhar na inovação das aulas. Não vai ser só mudando do giz para o computador ou o tablete ou lousa eletrônica, mas o aluno precisa bem mais do que só isso. Essas questões nós temos trabalhando bastante e o pedagógico está trabalhando muito. (entrevistada número 13)

O depoimento abaixo retrata a realidade de uma escola com menos de 300 alunos, que pertence a uma rede de escolas com pouca estrutura de apoio e que para esse investimento teve que reunir, durante dois anos, sem a ajuda da mantenedora, os recursos para a compra dos materiais. Na entrevista o gestor disse que a mantenedora mantém-se resistente à necessidade do uso deste tipo de tecnologia para uso dos professores e alunos.

Hoje eu estou investindo na lousa digital, estou treinando os professores para eles irem perdendo o medo de trabalhar com esse tipo de equipamento. A ideia é que no ano que vem a gente tenha cem por cento de utilização da lousa pela séries iniciais. Estamos também implantando o *wi-fi* para que os professores possam também usar a internet de uma forma positiva. (entrevistado número 15).

- **Qualidade e relação com as famílias:** essa dimensão aparece em duas formas distintas. Como ênfase na formação integral e como reação a problemas familiares trazidos para a escola. As entrevistas reforçam a responsabilidade da escola em formar o aluno de forma integral, trabalhando as habilidades referentes à formação do caráter e de habilidades do relacionamento interpessoal e não somente elementos do

desenvolvimento intelectual ou técnico. Essa dimensão aparece, também, na ênfase à disciplina, ao uniforme, à ordem e ao reforço no controle como forma de educação integral. Outro aspecto dessa forma de compreender a qualidade é a necessidade de envolver a família no processo de aprendizagem do filho e responsabilizar os pais e alunos quanto às suas atribuições perante a escola.

O depoimento seguinte sugere a modalidade de ensino em tempo integral como uma forma de resolver, na opinião da entrevistada, uma dificuldade no relacionamento entre pais e filhos:

Eu instituiria a escola em tempo integral. Os pais não têm mais tempo para seus filhos. O ideal seria uma escola em que o aluno entrasse de manhã e voltasse para a família no final do dia. Isso reduziria o número de alunos, mas daria oportunidade de uma formação mais completa, com música, arte, pesquisa e que eles não ficassem o tempo todo na frente da internet ou televisão. (Entrevistada número 14)

Na entrevista número 9 surge, entre os elementos qualificadores da escola, a relação de transparência, ética e amor entre a escola e as famílias. Segundo o depoimento, as famílias percebem essa proximidade, e isso, segundo a diretora, é primordial para a qualidade do ensino.

Na entrevista número 06 a entrevistada apresenta como desafio para a qualidade da educação o relacionamento com as famílias e o comprometimento delas no processo de aprendizado dos filhos:

Nós trabalhamos muito com a excelência acadêmica e temos bons resultados nessa área também. Mas nos deparamos com famílias permissivas. Então tem prova na segunda-feira e o aluno foi passar o final de semana em Buzios. O aluno não está bem na escola e tá saindo no final de semana. Mas aí são questões da família. O que eu vejo é que a gente tem o desafio sempre de trazer a família. (entrevistada número 06).

O desafio da qualidade da educação como consequência do comprometimento dos pais e alunos também foi citado por outros entrevistados.

- **Qualidade e exames padronizados:** os entrevistados mencionam, invariavelmente, o ENEM como indicador da qualidade da escola, ao menos

como algo que aparece como exigência da parte dos pais. Os gestores tendem a relativizar o significado do ENEM ao que se busca também em termos de formação humana. Poucos entrevistados mencionaram estratégias específicas de preparação dos alunos para esse exame. As escolas que pertencem a mantenedoras e redes com maior e melhor estrutura tendem a estabelecer metas e estratégias para desempenho acadêmico e indicadores internos e externos que ofereçam dados objetivos de avaliação da qualidade.

Desde o ensino infantil aparece a preocupação com o ENEM. Nós tentamos explicar que antes do ENEM existir a escola já trabalhava nessa perspectiva. Se o aluno conseguir ser um bom cidadão, então, ele vai conseguir fazer uma boa aplicação do estudo que aprendeu na escola. (entrevistada número 03)

Os desafios da educação hoje é fazer com que o teu aluno saia preparado para os desafios que o aluno vai encontrar como cidadão. Seja esse desafio o vestibular, o ENEM e seja qualquer outro desafio. Porque você tem alunos que têm um aparato tecnológico muito forte e então o maior desafio enquanto escola é fazer com que o teu aluno aprenda e saia preparado pra enfrentar esse futuro do lado de fora. Ele não pode sair vazio de uma escola. Ele tem que sair melhor do que entrou (entrevistada número 11).

Porque tinha professores aqui no ano passado que disse que não se preocupavam com a avaliação do ENEM e pro vestibular. Não é isso que eu acredito. A escola particular tem um compromisso muito grande. Se aluno vai ou não fazer é uma escolha dele a escola tem a obrigação de preparar eles para isso. (entrevistado número 12)

- **Formação docente:** essa dimensão surgiu, nas entrevistas, tanto em relação especificamente às novas tecnologias quanto de modo geral. Alguns dos gestores manifestam clara convicção de que não há qualidade da educação sem professores qualificados e valorizados. Entretanto, as escolas que pertencem a redes mais recentes e com menos estrutura têm menos a oferecer nesse sentido, ainda que reconheçam a necessidade.

Nós somos uma escola que tem professores de muitos anos aqui dentro. Professores muito maristas, muito queridos por toda a comunidade, tem um conteúdo excelente, mas que precisam avançar em questões metodológicas e no entendimento da juventude também. (entrevistada número 06)

Nós temos assim, mensal para os nossos educadores em torno de seis a oito horas para formação. Toda semana. Na Educação Infantil ao 5º ano eles têm quinzenal para

estudar e planejar. No Ensino Médio e Fundamental é toda a semana. E temos também a reunião geral. Então o nosso educador precisa estar imbuído não só de um conhecimento intelectual, mas também um conhecimento humano. Também buscamos uma formação pedagógica e uma atualização tecnológica. (entrevistada número 3)

No questionário on-line, uma das perguntas abertas era sobre "como o gestor sente-se responsável pela qualidade na escola onde ele trabalha". A resposta a esta questão era na modalidade subjetiva, que o respondente podia redigir em um parágrafo. No Quadro abaixo faz-se uma síntese das respostas obtidas pelo questionário eletrônico:

<p>Questionário <i>on-line</i> via Google docs. Questão aberta:          Questão 3 - Qual a sua responsabilidade em relação à qualidade da educação nesta escola?          Respostas: (cada letra corresponde a uma resposta)</p>
---

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A- Pela presença e investimentos em pessoas e estrutura física;</li> <li>B- Acompanhar e motivar os processos e garantir integração dos objetivos;</li> <li>C- Acompanhar e dar suporte;</li> <li>D- Inovar e ir além das metas estabelecidas pela mantenedora;</li> <li>E- Conduzir os processos, cultivar os valores e princípios da missão;</li> <li>F- Estabelecer uma gestão compartilhada com todos os educadores;</li> <li>G- Liderar as mudanças e inovações quanto aos meios pedagógicos;</li> <li>H- Favorecer recursos à equipe de serviços e educadores;</li> <li>I- Ser o regente, animador para que tudo funcione harmoniosamente;</li> <li>J- Acompanhar a formação e o desempenho dos professores;</li> <li>K- Participando de tudo e primando pela qualidade e bem-estar dos mesmos.</li> <li>L- Prioridade para a qualificação (formação) de professores e nos planejamentos;</li> <li>M- Acompanhar os processos pedagógicos e de gestão! Ser testemunho e exemplo profissional;</li> <li>N- Uma gestão que oportunize o envolvimento da comunidade escolar;</li> <li>O- Desafiar o educador para ser um agente transformador da sociedade;</li> <li>P- Manter o equilíbrio entre o conhecimento e as relações humanas e Cristãs.</li> <li>Q- Implementar um currículo e qualificar as aprendizagens dos estudantes;</li> <li>R- Cuidar para que a educação esteja sempre respaldada em valores cristãos;</li> <li>S- Promover a formação do ser humano como um todo;</li> <li>T- Proporcionar uma Educação sustentada na palavra de Deus;</li> <li>U- Comprometido com a Missão, Visão e com os Valores da Instituição.</li> </ul> |
|---|

Quadro 12 - Quadro-síntese - responsabilidade na qualidade da educação  
 Fonte: MARIUCCI, Pesquisa, 2014.

A partir das respostas foram selecionados alguns aspectos a partir dos quais os gestores sentem-se responsáveis para com a qualidade da educação, listados a seguir. Seguem, também, partes selecionadas dos depoimentos.

- A qualidade ocorre pela presença e liderança que o gestor tem em todos os processos:

Estar sempre presente nas reuniões, participar da formação dos professores. Manter os processos ágeis, investindo na qualificação do pessoal e buscar atualização constante dos meios pedagógicos. (Questão 3 resposta A).

A responsabilidade do gestor é total. Ele é o regente que põe a orquestra em funcionamento e harmonia. (Questão 3 resposta I).

Preciso olhar o todo, querer uma escola de qualidade e favorecer recursos a equipe de serviços e educadores, assim a escola se torna de qualidade. (Questão 3 resposta H).

Sem duvida me envolvo em tudo que diz respeito à educação dos nossos estudantes, participando de reuniões, formações, planejamentos, primando pela qualidade e bem-estar dos mesmos. (Questão 3 resposta K).

Acompanhar todos os setores do Colégio delegando funções e responsabilidades aos serviços disponíveis do Colégio. - Orientar e acompanhar o processo Ensino Aprendizagem. - Manter o equilíbrio entre o conhecimento e as relações humanas e Cristãs. (Questão 3 resposta O).

- Uma gestão compartilhada e com foco na qualidade pedagógica:

A responsabilidade da direção da Escola em relação à qualidade da educação é de suma importância no que diz respeito à: - atualização permanente e formação continuada dos educadores; - capacidade de diálogo com a comunidade e com o "novo", cultivando os valores essenciais da escola, sua missão e filosofia. (Questão 3 resposta Q).

Me considero inteiramente responsável pela qualidade da educação em minha escola, principalmente porque acredito em uma gestão compartilhada com todos os educadores. (Questão 3 resposta F).

Juntamente a Supervisão Pedagógica, acompanhar com competência a formação dos professores e orientar para que possam realizar um bom planejamento das atividades em sala de aula. (Questão 3 resposta J).

Capacidade de discernir e decidir, promovendo a participação e envolvimento dos colaboradores, para o bem da educação... (Questão 3 resposta E).

- Qualidade com ênfase na formação humana e cristã:

Revisar constante mente as práticas pedagógicas, à luz da pedagogia de Jesus Mestre. - Implementar um currículo Evangelizador em sintonia com o projeto Educativo Institucional Responsabilidade pedagógica, ou seja, qualificar as aprendizagens dos estudantes. (Questão 3 resposta P).

A responsabilidade de que a educação esteja sempre respaldada em valores cristãos. Que as atitudes dos profissionais, sejam exemplos de compreensão e humildade com o próximo. (Questão 3 resposta Q)

A qualidade da educação encontra-se na formação do ser humano como um todo, pessoas de mente sã, dignas e felizes, pois assim, terão as condições necessárias para a assimilação e canalização dos conhecimentos adquiridos. (Questão 3 resposta R).

Tenho como responsabilidade a de proporcionar uma Educação de Qualidade voltada para o conhecimento, no conviver, no cooperar, no respeitar e a viver em união. Sustentada na palavra de Deus. (Questão 3 resposta S).

- Inovação:

Meu foco é melhorar e inovar em práticas educacionais, além de atingir as metas de sustentabilidade definidas pela mantenedora. (Questão 3 resposta D).

Identificar e liderar as mudanças, inovação e estabelecer estratégias que qualifiquem o processo educativo da instituição. (Questão 3 resposta G).

O resultado da coleta de dados obtida nas entrevistas e questionários mostra um comprometimento dos gestores para com a qualidade de todos os processos dentro da escola: o pedagógico, o administrativo e o financeiro e também quanto às atividades religiosas e pastorais. Os gestores não se referiram à qualidade restringindo-se somente a algumas metas, mas a todas as atividades e objetivos que possibilitam uma educação com excelência humana e acadêmica. Essa perspectiva mais ampla para se compreender a qualidade da educação, do ponto de vista desta pesquisa, é uma característica das escolas católicas. Entretanto, far-se-á a elaboração desse argumento no tópico a seguir, apresentando-se os dados, os quais serão analisados e interpretados com o auxílio da pesquisa bibliográfica apresentada no capítulo anterior.

### 5.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Moraes e Galiazzi (2007) propõem, que após o processo de unitarização e categorização, se faça uma análise textual, de forma abrangente e sintetizadora, visando a elaboração de um "metatexto" (p. 32), em que todos os dados, categorias e subcategorias serão descritas, relacionadas e interpretadas como parte do trabalho de escrita das teses parciais e dos argumentos centralizadores.

Na apresentação dos dados priorizou-se o desdobramento, a desconstrução do corpus textual. Embora a classificação dos diálogos exigisse a utilização de algumas categorias a priori, com base nos objetivos da pesquisa, não se fez

nenhuma interpretação ou cruzamento dos dados com a pesquisa bibliográfica e as hipóteses.

No momento da análise pretendeu-se revisitar os dados do corpus textual e confrontá-lo com a pesquisa bibliográfica e as hipóteses, fazendo surgir posicionamentos, categorias e novas perguntas. Busca-se, com as análises, estabelecer um vínculo entre as hipóteses, e com os dados e a ajuda do suporte conceitual elaborar posicionamentos que possam avançar para as conclusões.

### **5.3.1 Perfil para um Novo Modelo de Gestão**

Em relação ao perfil do gestor e ao modelo de gestão trabalhou-se, na pesquisa, com as respostas dadas pelos gestores às perguntas relativas à trajetória acadêmica e profissional referente ao modelo de gestão adotado pela escola e, conseqüentemente, pela rede de ensino a que a escola pertence.

Os resultados apontam para um gestor com formação inicial na área de humanas, tendo a profissão docente como início da carreira profissional. À medida que assumia funções de gestão e percebia que essa seria uma possibilidade de futuro, buscava cursos em nível de especialização para qualificar a sua prática profissional. Os colégios, por sua vez, segundo o relato dos entrevistados e com respaldo de bibliografia, nas últimas décadas vêm passando por significativas mudanças quanto ao modelo de organização e gestão.

Podem-se identificar duas grandes causas para a mudança que se constata no perfil acadêmico dos gestores das escolas católicas e também para a mudança no modelo de gestão dessas escolas. A primeira causa, de cunho sociorreligioso, seria a diminuição quantitativa de pessoas que pertencem a alguma congregação ou ordem religiosa da Igreja Católica. Concomitante a esse fenômeno está o aumento dos leigos em funções de gestão nas escolas católicas. É importante ressaltar que a emergência do leigo em funções de liderança nas escolas católicas ocorre em convergência com um movimento na Igreja Católica, desde o Concílio Vaticano II, em que sob uma concepção de Igreja como "Povo de Deus" (*Lumen Gentium, parte II*) os leigos passam a integrar e a se responsabilizar pela missão da Igreja. Portanto, o protagonismo do leigo não ocorre em função do declínio quantitativo da vida religiosa, mas em decorrência da presença qualitativa do leigo na Igreja.

A segunda causa, de cunho socioeconômico, para a mudança no perfil dos gestores das escolas católicas foi o surgimento de um mercado competitivo no campo da educação privada e a necessidade de profissionalizar a gestão. Manoel Alves (2006) considera esses fatores causadores de mudanças no cenário educacional ao propor uma profissionalização no perfil dos gestores e no modelo de gestão das escolas; a mesma perspectiva é adotada por Afonso Murad (2008).

No primeiro capítulo foi apresentado o contexto em que ocorreram as mudanças na Igreja Católica, em relação à diminuição do contingente de religiosos(as), emergência dos leigos e também quanto às novas configurações em termos de organização e gestão decorrentes de nova legislação e a consolidação de um mercado competitivo no campo da educação. Com base nos depoimentos dos entrevistados pode-se constatar a diminuição no contingente de religiosos(as) e o aumento crescente de leigos em funções outrora ocupados por Irmãos, Irmãs ou Padres, e também o movimento crescente em busca de adequar os modelos organizacionais dos colégios às necessidades de sustentabilidade financeira, desafio que também incide na qualidade da educação e na identidade confessional.

No que diz respeito ao fenômeno da diminuição do contingente de religiosos(as) que trabalham em colégios, ainda que a pesquisa constata que dos 57 colégios, na Arquidiocese de Porto Alegre, 22 são dirigidos por leigos e 35 por um membro de congregação religiosa, ou seja, ainda o número de religiosos(as) na direção é a maioria, isso não desfaz a tendência, reconhecida pelos entrevistados, de que o contingente de religiosos(as) vem diminuindo. Esse fenômeno não parece, todavia, suficiente para justificar a mudança no perfil do gestor da escola católica. Na hipótese de que houvesse abundante número de religiosos, hoje, isso não os desviaria da necessidade de se capacitarem adequadamente para a gestão. A formação eclesial e possíveis experiências em funções de liderança dentro da congregação não se mostram suficientes para o perfil acadêmico e profissional necessários à gestão de uma organização tão complexa como o é um colégio, sobretudo em meio à alta concorrência que o mercado educacional impõe. As mudanças no modelo de gestão, portanto, requer um gestor especialmente preparado para a função.

A mudança no modelo de gestão e no perfil do gestor, com base em Valerien e Dias (2009, p. 78), é um fenômeno que atinge todos os sistemas de educação e

requer uma atualização tanto no modelo organizativo quanto no perfil das lideranças. O específico, no caso das escolas católicas, quanto ao perfil dos gestores, é o aumento de leigos no lugar de religiosos(as) e padres, conforme constata o documento *Educar Juntos Missão Compartilhada entre Pessoas Consagradas e Fiéis Leigos* (2007).

O fenômeno, portanto, da profissionalização da gestão parece ter contribuído para a mudança no perfil gestor (VALERIEN e DIAS, 2009). Tal influência é percebida já na nomenclatura utilizada para descrever a função do diretor, que de reitor, ou diretor-geral, passa, pelo modo de gestão em rede e centralizado em uma mantenedora, a desempenhar função de gerente de uma unidade, ainda que mantenha o nome de diretor-geral ou diretor pedagógico para aquelas escolas em que há um só diretor para todas as unidades (colégios) da rede.

O cenário competitivo do mercado educacional e as mudanças na legislação atuaram decisivamente para a reformulação nos modelos organizacionais das escolas católicas e no perfil de seus gestores (COLOMBO, 2004; PREEDY, GLATTER e LEVACIC, 2006; MURAD, 2008). As escolas tiveram que rever todos os processos de organização e até mesmo a apresentação visual de seus prédios físicos. Os gestores, leigos ou religiosos(as), tiveram que se preparar e se adaptarem às demandas da gestão. Nesse sentido, os cursos de especialização, mestrados profissionais, seminários e cursos de extensão dentro do campo das Ciências da Administração passaram a figurar como pré-requisito à função de gestão. Da mesma forma, os colégios e mantenedoras passaram a buscar ferramentas de gestão no mundo empresarial e corporativo e sob essas regras e orientações reformular os processos, inclusive os acadêmicos. Os depoimentos não ocultaram, nesse processo, o conflito existente entre as metas empresariais estabelecidas pelas mantenedoras e as finalidades pedagógicas objetivadas pelo corpo acadêmico. Um dado importante nas entrevistas e que converge para a orientação do episcopado latino-americano, expresso no documento *Vão e Ensinem* (2011, n. 43), sobre o perfil das pessoas que ocupam funções diretivas nos colégios, é uma forte compreensão, por parte dos gestores entrevistados, de que a manutenção e promoção do carisma a que pertence a escola é uma das funções do diretor, ou seja, como disse o entrevistado de número 12, a gestão corporativa e demais ferramentas de gestão não devem divergir, mas convergir e reforçar a

missão do carisma da escola. Esse dado coincide com a utilização do termo "gestor", na forma como sugere Murad (2008, p.71), para as pessoas em funções diretivas, ampliando para além de atividades administrativas, responsabilizando-as pela liderança de equipes e o fortalecimento da cultura, dos valores, identidade e missão, compreensão, esta também desenvolvida por Sergiovanni (2006). É revelador, nesta pesquisa, a constatação de que apesar de um forte movimento de "empresarização" das escolas e das políticas educacionais, permanece, por parte dos gestores, a convicção de que o diretor da escola, ainda que seja denominado gestor, é, acima de tudo, um professor, alguém comprometido com as finalidades e valores da educação.

### **5.3.2 O Gestor de Escola é, em Primeiro Lugar, um Professor**

O resultado das entrevistas, presenciais e via questionário eletrônico, revelam que a totalidade dos gestores entrevistados, inclusive a diretora administrativa, foi, inicialmente, professor(a) para depois se tornar gestor. Mesmo os entrevistados com graduação em Ciência da Computação, Física e Matemática passaram primeiro pela sala de aula na função de professores, depois foram convidados a assumir funções de gestão, nas quais permanecem até hoje. A experiência docente, em nível de licenciatura e prática profissional, é a formação predominante dos gestores entrevistados. O dado objetivo de que a totalidade dos entrevistados tenham sido professores antes de se tornarem gestores precisa, ainda, de um olhar em profundidade, o que se pôde obter por meio das entrevistas presenciais.

O momento da entrevista presencial propiciava que o dado objetivo fosse qualificado pelo contexto em que a resposta vinha. Os depoimentos em relação à afinidade do gestor com a identidade e carisma do colégio, e sobre sua responsabilidade em relação à qualidade da educação, apontam para um gestor pedagogicamente empenhado e comprometido com os valores religiosos que fundamentam o carisma e a missão da congregação a que pertence o colégio. O dado encontrado nas entrevistas afasta a possibilidade de que o fato de o professor ter deixado a sala de aula para assumir uma função de gestão significasse também uma ruptura com os princípios de uma formação humanística. Dentre as entrevistas, o depoimento número 14, constante no Quadro 9, item 5.2.2 deste capítulo, é um bom exemplo disto. Ela era professora de idioma estrangeiro, com graduação em

Letras, e mesmo sem graduação em administração foi convidada para a função, antes ocupada por um Irmão, devido à liderança que tinha entre os professores e alunos. Os conhecimentos específicos da área contábil e administrativa ela procurou concomitante ao desempenho da função. Procurou conciliar as orientações da mantenedora sobre a gestão dos recursos com os princípios e o conhecimento da realidade escolar que obteve em sua trajetória docente.

O resultado das entrevistas revela que é exigência tanto das mantenedoras quanto dos gestores para o perfil profissional a afinidade com o carisma e o projeto pedagógico da escola. O mundo empresarial em que, muitos dos colégios estão inseridos, não significa, necessariamente, um afastamento dos valores que constituem e fundamentam o carisma e a missão dos colégios católicos. O mundo empresarial e a gestão corporativa, como mostra o depoimento da entrevista número 12, podem convergir para um resultado de qualidade tanto para a gestão quanto para a educação.

[...] O negócio aqui é a missão. Mais do que o negócio é a missão. Eu veja assim, os Lasallistas tem isso claro. Mas, isso tem que se manter tem que ter retorno financeiro. Mas o retorno financeiro é consequência da Missão.

Algumas escolas dizem que os valores da gestão corporativa colidem com os valores da educação católica. Sim os valores e os princípios da gestão corporativa não é contrária, mas converge pois os princípios da gestão corporativa tem princípios filosóficos assim como as congregações religiosas. A gestão corporativa não tem o princípio contrário. Havia vários desvios e pouco controle e a partir desse modelo você delega o poder e pode controlar. Pode-se definir os limites do poder e melhor controlar com maior transparência. A organização corporativa pode ter melhor clareza na distribuição das funções. Um grande sofrimento das congregações é delegar as funções. Anos atrás nos maristas tinha alguns leigos, né. Esse modelo ajuda clarear a função dos leigos nas obras da congregação. (entrevistado número 12)

O depoimento acima oferece vários elementos a serem analisados com cuidado e atenção. A convergência, no início, entre os "princípios filosóficos" da gestão corporativa com os das congregações religiosas parece ser uma transposição rápida e simples entre dois campos de significação bastante diversos. Entretanto, é um depoimento que mostra os caminhos de aproximação existentes entre gestores professores e o universo empresarial corporativo. A segunda parte do depoimento coloca em questão um possível ganho com a profissionalização da gestão no ambiente das escolas católicas. Trata-se de maior transparência e melhor definição dos papéis e funções. Tanto leigos quanto religiosos, em uma gestão

profissionalizada e transparente, precisam estar equiparados em relação aos deveres e às responsabilidades, sem que haja privilégio ou prejuízo para nenhuma das partes e que as regras da gestão sejam de uso e conhecimento público. Afonso Murad (2008) descreve a realidade amadora de gestão em empresas familiares, organizações não governamentais, fundações e instituições religiosas, em que "os membros sentem-se os donos, querem opinar sobre tudo e invadem os espaços dos outros, mesmo que não conheçam os processos em questão" (2008, p. 61). Para esse autor, uma gestão eficaz e no modelo cooperativo impede a onipotência e o autoritarismo, pois limita o poder do gestor e estimula o controle social.

Embora a predominância dos gestores tenham sido professores, e formados dentro do próprio colégio, o depoimento da entrevista número 03 indica que esse não é um critério absoluto, pois, mais importante do que isso é estar em acordo com o projeto pedagógico e os princípios que regem o colégio:

É, ultimamente temos acolhido leigos na direção de nossas escolas e de fato eles passaram por esse processo (de formação). Mas não posso lhe garantir que sempre será assim. Então com certeza vai depender muito da capacidade de perceber se a pessoa preenche a necessidade da escola, **também em termos de missão e carisma** que a gente tem néh. Respondendo ao nosso projeto educativo com certeza a gente terá um olhar bem... O projeto educativo coloca bem claro os princípios que deve ser seguido. Já nos nossos hospitais, o administrador foi contratado sem ter passado por nenhum dos espaços de nossa formação. (entrevistada número 03, grifo nosso)

O depoimento acima reforça a necessidade de ter afinidade com o carisma e a missão da escola para além de possuir um bom currículo profissional. Quando a entrevistada compara a seleção de um professor ou gestor para a escola com a seleção de gestores para um hospital — porque a mantenedora do colégio também administra hospitais —, reconhece que não se faz a mesma exigência, considerando-se que os colégios têm uma forma específica de gestão e requerem um gestor que, ao menos, seja familiar e comungue dos valores e finalidades da educação. Esse dado converge para a definição de Vitor Paro (2011). O depoimento a seguir, de um gestor que trabalha como diretor pedagógico de uma mantenedora, é menos flexível quanto à possibilidade de se contratar alguém que não tenha sido formado dentro das escolas da rede. Também lhe parece importante, como definição de perfil de gestor, o fato de comungar com os valores e a missão da escola.

Primeiramente nós priorizamos pessoas que tenham história na instituição. Até pode surgir uma pessoa de outra escola, mas precisa ser uma pessoa que possa conhecer e sentir estilo da escola. A gente começa a convidar a participar de congressos, encontros e vai percebendo o carisma da pessoa. Primeiramente precisa ser uma pessoa que tenham um compromisso cristão e perceber o tipo de gestão que fazemos e também que ame a educação. (entrevistada mantenedora 02).

Converge para essa perspectiva o depoimento da entrevistada número 11, quando perguntada sobre os critérios utilizados pela mantenedora para a seleção de gestores:

Uma das coisas dentro da Rede é que pra você chegar a diretora você precisa ter sido assessor pedagógico. Então a questão de você ter trabalhado como assessor pedagógico você está no caminho para a gestão. Os freis costumam dizer que pra ser gestor é preciso conhecer tudo sobre o corredor e as salas de aula, é preciso ter sido professor. (entrevistada número 11)

Os depoimentos de gestores e mantenedoras confirmam a tendência de se estabelecer, como perfil desejado para a gestão das escolas católicas, uma pessoa que tenha sido professor, conheça e tenha familiaridade com a finalidade e os valores de um colégio. Também se mostra importante a convergência com o carisma e a espiritualidade que fundamentam os princípios culturais e religiosos da escola.

Entretanto, essa dimensão predominante para a elaboração do perfil do gestor não exclui a necessidade de um preparo específico e qualificado à lida na gestão escolar. Os dados obtidos, quanto às perguntas referentes à formação permanente, mostram que há três grandes áreas de contínuo estudo e aprofundamento. Uma que busca constante atualização na dimensão pedagógica; outra que propicia aprofundamento na identidade e espiritualidade da escola; e outra que qualifica os processos na área administrativa. A formação continuada nessa forma mostra-se em conformidade com a orientação do Documento de Aparecida (n. 338) e o Documento Vão e Ensinem (2011, n. 38, 43). Esses documentos enfatizam que a escola católica deve manter a excelência tanto em nível pedagógico e administrativo quanto em relação à dimensão pastoral, sendo estas as três dimensões de ação das pessoas encarregadas pela gestão.

Ainda que a totalidade dos gestores seja de professores isso não é suficiente para garantir a qualidade e a excelência no nível acadêmico. A atualização é necessária em todos os sentidos que abrangem o cotidiano e os desafios de um

colégio. Os resultados da pesquisa revelam que a identidade e a qualidade da educação oferecida pelo colégio dependem, também, da formação continuada oferecida a toda a comunidade escolar e aos gestores em especial. A formação do gestor torna-se um importante instrumento pelo qual se pode revisar, reforçar e avaliar os objetivos, as finalidades e a identidade do colégio, visando uma gestão e uma educação de qualidade.

### **5.3.3 Formação do Gestor de Escola Católica**

A apresentação dos dados referentes à formação dos gestores das escolas católicas na Arquidiocese de Porto Alegre contém informações sobre a trajetória acadêmica do gestor antes de iniciar o trabalho em gestão, e a formação continuada, que ele realizou e realiza durante o exercício da função.

A formação inicial de todos os gestores, a partir dos dados obtidos nas entrevistas e questionários, centra-se na função docente ou no serviço eclesial, no caso dos Padres, Irmãos e Irmãs que tenham feito Teologia e Filosofia. Os cursos predominantes na carreira acadêmica inicial dos entrevistados, em nível de graduação, são Pedagogia e Teologia.

A pergunta motivadora para a questão da formação do gestor da escola católica, neste estudo, foi motivada pelas pesquisas de Castro (2000; 2009) e Lück (2000) que buscavam a relação entre a formação dos gestores e a qualidade da educação no contexto da escolha democrática dos diretores de escolas públicas. Portanto, no presente estudo busca-se saber se as mudanças no cenário econômico influenciaram o perfil do gestor e se isto incide sobre a qualidade da educação no contexto das escolas católicas.

A partir dos dados desta pesquisa constata-se que houve uma mudança no perfil acadêmico dos gestores de escolas católicas e que essa mudança decorre, segundo os depoimentos colhidos nas entrevistas, das necessidades das atribuições profissionais. A mudança no perfil dos gestores de escolas católicas, na forma como aparece na pesquisa, confirma as proposições de Alves (2006) e Murad (2008) para quem as instituições católicas de ensino deveriam aprimorar o sistema de gestão para um modelo mais profissional e, para tanto, adotar o modelo empresarial e cooperativo de gestão. Os depoimentos colhidos nas entrevistas presenciais e no

questionário eletrônico apontam para a preocupação das mantenedoras e dos próprios gestores em complementar a formação acadêmica inicial com alguma modalidade de estudo na área da gestão empresarial voltada para o ambiente de escolas.

Essa tendência é observada, de modo geral, tanto para os leigos quanto para os religiosos e religiosas. Nas entrevistas presenciais, oito dos vinte gestores entrevistados não tinham realizado nenhum tipo curso de gestão, mas todos disseram sentir a necessidade e pretendem fazê-lo, caso haja oportunidade. As motivações giram em torno das dificuldades em relação à legislação, leis trabalhistas e legislação educacional, acompanhamento, planejamento e execução orçamentária, desafios no campo de gestão de pessoas, entre outros.

Na apresentação dos dados relativos à formação dos gestores, no item 3.2 desta pesquisa, mostram-se as modalidades de formação continuada, a relação da formação com a identidade confessional e a missão das escolas que foram objeto deste estudo. O vínculo entre a formação com a identidade e missão das escolas permite deduzir que não são somente as demandas do mercado que influenciam a mudança de perfil acadêmico dos gestores, mas também fatores como a necessidade de os leigos assumirem funções antes ocupadas somente pelos que pertenciam às congregações religiosas — irmãos, irmãs ou padres. Isso significa que na formação oferecida aos gestores não se tem somente a preocupação de prepará-los para serem bons gestores de empresas, mas, também, e sobretudo, que saibam conduzir uma obra apostólica, em sintonia com a missão da congregação religiosa a que pertence a escola, e também em compromisso com os ensinamentos e objetivos da Igreja Católica na forma como orientam os documentos eclesiais, Escola Católica (Educar juntos na escola católica: missão partilhada das pessoas consagradas e dos fiéis leigos, n. 15; Vão e Ensinem, n. 54).

Em relação às ressalvas de Vitor Paro (1996, 2009) quanto à equiparação da organização escolar à de uma empresa orientada pelos princípios da economia capitalista, pelos dados obtidos nas entrevistas em relação à formação dos gestores não se constatou, nos depoimentos, a tendência de considerar a escola uma empresa voltada somente para o lucro, embora fosse clara a preocupação com a sustentabilidade financeira. Especialmente os depoimentos número 07 e 12 relacionaram a dimensão do "negócio" da escola à missão diante dos princípios

religiosos. Também as entrevistas número 01 e 11 reconhecem os benefícios da organização empresarial desde que haja convergência para a identidade e a missão da escola, conforme propõe Murad (2008).

Nas respostas obtidas no questionário eletrônico para a questão sobre que tipo de formação o entrevistado considera importante para um gestor de escola, houve predominância para a necessidade de o candidato a ser gestor de uma escola católica ter graduação na área de Humanas, e foi citado, principalmente, o curso de Pedagogia. Também foi assinalada a necessidade de conhecer os princípios filosóficos e religiosos da escola. As respostas também sugerem que haja um complemento a essa formação básica e principal, com alguma especialização no campo da gestão. Das 23 respostas obtidas, no questionário eletrônico, sobre essa questão, 11 delas citaram a necessidade de alguma especialização em gestão, mas a totalidade sugeriu, como critério ao perfil do gestor, a graduação em Pedagogia, Teologia, além da afinidade com a identidade e a missão da escola.

Na entrevista de número 12, o gestor que havia feito vários cursos de gestão e doutorado em educação disse que, de toda a formação que recebeu a que mais o tornava apto a trabalhar com educação e em escola católica era a graduação em Teologia. A irmã diretora, da entrevista número 01, disse que os cursos de gestão empresarial e gestão educacional foram muito importantes para o desempenho de sua função e para dar conta de todas as mudanças em nível de administração que ela teve que fazer na condição de diretora e também como presidente da mantenedora. Entretanto, ela diz, também, que se não fosse a graduação em Pedagogia ela não saberia o que fazer com as ferramentas de gestão e não teria meios de unir as ferramentas às necessidades da escola. A entrevista de número 11 confirma o sobredito com o exemplo da política utilizada na rede a que pertence o colégio: escolher somente para gestor dos colégios quem já tenha passado por sala de aula e supervisão educacional.

Constata-se, portanto, que a formação dos gestores das escolas católicas não atende somente as necessidades do mercado, mas também um novo cenário eclesial em que o leigo ocupa papel de protagonista e não mais de suplência em relação aos religiosos e religiosas. Esse cenário eclesial coincide com a diminuição quantitativa dos membros de congregações religiosas, mas esse não pode ser considerado o único fator. Nesse novo cenário eclesial, a formação dos gestores

leigos precisa de um processo de identificação com o carisma, identidade e missão da escola católica onde atuam como gestores.

Em relação à formação para as demandas da gestão administrativa constatou-se, nos depoimentos, que essa necessidade vem sendo suprida mediante cursos voltados para a prática da gestão e na modalidade de especialização em nível *lato senso* acadêmico. Os dados deste estudo evidenciam que a eficácia da formação em nível de gestão depende da formação inicial na área de Humanas, de preferência Pedagogia ou Teologia.

A formação dos gestores das escolas católicas, embora atenda a algumas das demandas geradas pelo mercado econômico, não tem nesse fator a motivação principal. As entrevistas mostram também que o perfil dos gestores, a partir da formação que receberam durante o exercício dessa função permanece sendo um perfil de professores que, por opção, em determinado momento estão na função de gestores.

#### **5.3.4 Dimensões da Qualidade na Escola Católica**

A partir dos depoimentos surgem três dimensões para o que se entende e se busca como qualidade nas escolas católicas observadas: qualidade administrativa, pedagógica e pastoral. As entrevistas coincidem com o que alguns dos documentos da Igreja, principalmente o documento *Vão e Ensinem* (2011), propõem como tarefa para os que ocupam funções diretivas e de gestão. O cuidado, por parte dos gestores, com essas três dimensões também vai ao encontro do que Sergiovanni (2006) entende como tarefa do diretor, isto é, fortalecer os valores da cultura da instituição, e o que Armstrong (2008) propõe com um conceito de qualidade mais amplo do que unicamente a produção acadêmica. A qualidade na gestão, conforme as entrevistas, ressalta o que Murad (2008) entende por gestão profissionalizada e adequada às necessidades que se impõem às instituições católicas.

#### 5.3.4.1 A qualidade da gestão e administração.

Em relação à qualidade administrativa pode-se, a partir dos dados obtidos junto aos gestores, constatar que existe um processo de implantação de um novo modelo organizacional, mas esse processo não está totalmente consolidado e nem é uma realidade unânime e homogênea entre os colégios e redes de ensino. O modelo de gestão empresarial, corporativo é uma realidade que vem se estabelecendo nos últimos anos entre os colégios organizados em redes de ensino e ligados a uma mantenedora. Afonso Murad (2008, p. 195) considera a governança corporativa um "remédio institucional" contra o mau uso do poder e as consequências disso para a deterioração do ambiente de trabalho. O autor se refere às empresas familiares e também às dirigidas por congregações religiosas em que a divisão das funções e a transparência na prestação de contas acaba sendo catalisado na figura de um ou algumas poucas pessoas. Nesse contexto, a gestão profissional e corporativa é considerada uma ferramenta útil e necessária para se criar relações profissionais mais objetivas e as instâncias de poder mais distribuídas e com maior possibilidade de prestação de contas, portanto, mais transparente.

Entretanto, o processo de mudança no sistema de gestão, como atestam as entrevistas de número 14 e 18, não ocorre de forma harmônica entre os objetivos dos assessores de gestão administrativa da mantenedora e os princípios e valores dos responsáveis pela qualidade da educação nas escolas. Na entrevista de número 14, a gestora lamenta que alguns dos gestores da mantenedora, ela não sabe dizer se os Irmãos também pensam assim, quando se fala em cortes de custos propõem que haja diminuição de horas aula, demissão dos professores mais antigos e corte no pessoal das equipes de apoio pedagógico. Em seu entendimento, os cortes deveriam acontecer na estrutura física e administrativa antes de chegar às pessoas que compõem a atividade fim da escola. Percebe-se, aqui, que o processo da profissionalização da gestão não ocorre de forma harmoniosa e não há dados para dizer se o elemento da profissionalização da gestão é fator garantidor da qualidade financeira sustentável e se converge para a qualidade acadêmica e pastoral.

O modelo de gestão empresarial que vem sendo aplicado nas escolas católicas guardam algumas semelhanças com as propostas de reforma utilizadas pela governança pública, em conformidade com as orientações do Banco Mundial e

organizações afins. Essas orientações de gestão sugerem a implantação da gestão empresarial, centrada em resultados, comprometida com as necessidades do mercado, com a descentralização das responsabilidades e centralização do poder de decisão, sobretudo o orçamentário. O modelo gerencial proposto, nas reformas educacionais, tendo o mercado como parâmetro de gestão eficaz, introduz os conceitos de boa gestão ou gestão eficaz, profissionalismo e alta performance (APPLE, 2004; BALL, 2005). Stephen Ball (2005) descreve como o ambiente de trabalho, a qualidade das relações profissionais e a motivação vão sendo corrompidas, empobrecidas e instrumentalizadas em função de um modelo de gestão que, com palavras "bonitas", visam exclusivamente a diminuição dos custos e o aumento da rentabilidade, no caso dos empresários da educação, o que confirma a crítica de Vitor Paro (1996; 2011) ao modelo empresarial capitalista e também confirma com o que Diane Ravitch (2011) constatou nas reformas empresariais na educação ocorridas nos Estados Unidos. Tais contrapontos não são, contudo, interditos à necessária mudança e qualificação na gestão das escolas em geral e das escolas católicas em questão, nesta pesquisa. Como foi bem argumentado por Afonso Murad (2008) e também constatado por Steinberg e Marcatti (2010), as instituições religiosas podem fazer mais e melhor com uma gestão que possibilite a viabilidade, a continuidade e a qualidade nas atividades, sem fazer da identidade e missão uma moeda de troca visando a sustentabilidade financeira.

Não obstante esses conflitos, o processo da implantação de um novo desenho organizacional nas escolas católicas é algo que vem acontecendo de forma quase generalizada. Um elemento que, a partir das entrevistas, surge como qualificador desse processo é a formação profissional dos gestores. Há, por parte das escolas e redes de ensino, a preocupação em oferecer formação específica para a gestão. Conforme se demonstrou nos itens anteriores deste capítulo, as escolas desenvolvem programas de formação continuada visando a qualificação dos gestores tanto em nível administrativo quanto em relação aos valores e ao patrimônio espiritual das instituições.

O investimento na formação do gestor é, segundo Castro (2000; 2009) e Luck (2000), um processo capaz de habilitar o gestor, outrora professor, para as exigências requeridas para a função. Os depoimentos confirmam, no âmbito das

escolas católicas, o que Castro (2000) e Luck (2000) observaram nas escolas públicas, ou seja, a qualidade da educação é um conceito que envolve dimensões complexas como os processos acadêmicos, o relacionamento com a comunidade, o relacionamento com as esferas de supervisão, e, portanto, necessitam de uma formação específica e qualificada aos gestores. O objeto da pesquisa dessas autoras — as escolas públicas —, caracterizam-se pela escolha democrática dos diretores. Castro e Luck (2000) argumentam que essa conquista democrática pode vir a ser prejudicada se os gestores não forem profissionalmente preparados para a função de gestão. As autoras estabelecem a relação entre a qualidade da educação com a formação dos gestores, e, com base nessa premissa, propõem critérios mais específicos para o perfil de gestor e formas de qualificar os gestores, democraticamente escolhidos. O argumento que relaciona a qualidade da educação à formação dos gestores, com base nos dados desta pesquisa, possibilita que se constate que pouquíssimas escolas, somente as com menor estrutura de investimento, não mantêm programas de formação continuada com foco no aprimoramento e atualização dos gestores. Todo o investimento na formação continuada dos gestores visa a assegurar a qualificação dos processos de gestão e reforçar com os gestores os valores e princípios que integram a identidade e o patrimônio espiritual da instituição.

#### 5.3.4.2 Qualidade acadêmica

Quanto à qualidade acadêmica, com base nos depoimentos e respostas obtidas pelo questionário *on-line*, constata-se que há aspectos com bastante clareza e investimentos e outros com maiores fragilidades.

Parece haver bastante clareza, por parte dos gestores, de que a qualidade da educação não diz respeito somente aos rendimentos acadêmicos (ARMSTRONG, 2008), mas também devem ser considerados elementos como a formação do caráter, habilidades relacionais, atividades esportivas, culturais e religiosas. Ao comparar os depoimentos das entrevistas com os dez fatores de qualidade de Cecília Braslavzky (2006), expostos no item 4.1.3 deste estudo, que tornam uma escola de qualidade no século XXI, pode-se deduzir que há ampla convergência entre os fatores de qualidade de Braslavzky e o que relatam os gestores sobre as escolas visitadas. Constata-se sólida convicção por parte dos gestores em relação à

qualidade humana na dimensão do aprendizado. Também a partir dos elementos levantados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), apresentados no capítulo 4, item 4.1.3, com base nas orientações da OCDE, que considera elementos de qualidade a estrutura física, gestão e estrutura de apoio pedagógico, as escolas visitadas que participaram desta pesquisa preenchem todos os requisitos para serem consideradas uma boa escola. Algumas das escolas têm uma estrutura física e de apoio pedagógico muito além do exigido, e outras, poucas, ficam quase no limite do insuficiente.

As definições de qualidade de Matsuura (2004) e Braslavsky (2006), e do que constitui uma boa escola, dizem bem o que se pode perceber das escolas a partir do relato dos gestores: um lugar onde os alunos gostam de frequentar, se sentem bem, há um sentimento de identificação com os valores da escola e boa relação entre os alunos e dos alunos com os professores, "elas são felizes na escola" (BRASLAVSKY, 2006, p. 84).

Em relação à comparação das escolas que participaram das entrevistas com os dez elementos essenciais para se fazer uma boa escola, segundo a descrição de Claudia Romero (2009), pode-se identificar, assertivamente, que nas escolas visitadas há organização e otimização do tempo dedicado ao ensino; espaço físico e mobiliário suficiente e adequado; projeto pedagógico conhecido e compartilhado pela comunidade escolar; variedade de recursos didáticos como apoio ao ensino e à aprendizagem; os diretores, segundo relatam, têm uma presença institucional e assumem a liderança do projeto pedagógico; parece haver boa relação entre a escola e as famílias. A pesquisa não obteve dados suficientes para, segundo os elementos elencados por Claudia Romero (2009), certificar que as escolas visitadas tenham altas expectativas sobre o próprio trabalho e os alunos; plano de ação e acompanhamento aos alunos com dificuldades; e que tenham na avaliação e autoavaliação um instrumento de crescimento acadêmico e institucional. Muito provavelmente as escolas visitadas atendam a esses elementos que, segundo Romero (2009), fazem uma escola ser de boa qualidade, entretanto, esses elementos não apareceram nas entrevistas e não puderam ser observados nas visitas.

Quanto à qualidade da educação, as entrevistas mostram uma identificação por parte dos gestores com um conceito de qualidade mais amplo do que somente preparar para o ENEM ou para a carreira profissional.

Os dados obtidos neste estudo revelam que há mais clareza, por parte dos gestores, em relação a investimentos no "desenvolvimento humano", conforme descreve Armstrong (2011), do que em relação aos desafios, descritos por Hargreaves (2004), da sociedade do conhecimento para os alunos, professores e a educação. A relativização do ENEM pode representar um posicionamento pedagógico independente, mas também pode ocultar uma falta de melhor proposta.

Os dados deste estudo revelam que as escolas com maior número de alunos e maior potencial de competição entre as escolas privadas tendem a elaborar estratégias curriculares voltadas para as competências privilegiadas por exames como o ENEM. Entre as respostas quanto à questão sobre os desafios para melhorar a qualidade, os gestores das escolas de maior porte mostraram-se mais aparelhadas e preocupadas em preparar os alunos aos exames do tipo ENEM e vestibulares do que os gestores das escolas menores e localizadas nos bairros da periferia de Porto Alegre ou cidades metropolitanas. Este dado reforça a constatação de Bourdieu (2011) de que a educação conserva as classes sociais e não promove a mobilidade social e ao mesmo tempo em que revela que não há um padrão de qualidade, ao menos em nível acadêmico, entre as escolas católicas investigadas.

Relativo à qualidade da educação, e no sentido específico do rendimento acadêmico, Andy Hargreaves (2003; 2004) diz que a proposta de um ensino para além dos padrões, exames e dos desafios da sociedade do conhecimento precisa ser um espaço para a inventividade, liberdade de criação, local onde se aprende a pesquisar e uma introdução ao mundo acadêmico. Posição convergente se encontra em Pedro Demo (2012) quando descreve as dimensões formal e política da qualidade da educação. Os dados obtidos neste estudo não asseguram que a proposta de qualidade descrita e proposta por Hargreaves e Demo façam parte do cotidiano das escolas católicas investigadas.

A partir das notas de observação, do pesquisador, sobre as escolas visitadas durante, especificamente, em três entrevistas, parece haver pouca clareza pedagógica em torno da compreensão da qualidade relacionada à disciplina em sala de aula. Nas entrevistas de número 8, 15 e 17, foi mencionado pelos entrevistados

que um fator de qualidade seria a disciplina em sala de aula, o uso do uniforme e a proibição do uso do celular. Nesse sentido, algumas expressões dos entrevistados chamaram a atenção do pesquisador:

- "o celular é proibido porque eles não sabem usar";
- "a disciplina aqui é algo muito forte, se vier sem uniforme não entra";
- "os pais sabem que aqui a disciplina é forte".

As notas de observação durante a entrevista registram que antes do início da entrevista de número 15, enquanto esperava a chegada do diretor, a pessoa responsável pela portaria dirigia-se com um tom de voz alto e ameaçador às crianças que, tendo saído da sala de aula para irem ao banheiro, demoravam para o retorno às respectivas salas. O ambiente não parecia ser de liberdade, confiança e bem-estar. Nesse ínterim, um aluno passou cabisbaixo e silencioso esforçando-se para não ser notado pela guardiã da disciplina. Ambientes assim, ainda que gozem da fama de terem boa disciplina, não seriam consideradas por Braslavsky (2004) um lugar onde as crianças se sentem bem e onde se possa construir o conhecimento com autonomia e liberdade (FREIRE, 1997).

Outra nota de observação registrada, durante as visitas em que ocorreram as entrevistas número 8, 15 e 17, é a de que as redes de ensino com menor possibilidade de investimento e com menos tempo de atuação, em comparação aos colégios mais estruturados e com maior tradição no ramo da educação, são as únicas que não têm nenhum gestor com grau acadêmico maior do que o de graduação, e nenhum dos gestores possui, sequer, especialização em gestão. Nesses mesmos colégios, de acordo com as entrevistas, não há uma política de formação continuada e nem algum programa de avaliação institucional ou sistema de indicadores de qualidade acadêmica e institucional. Outro dado preocupante é, segundo a entrevista de número 17, a baixa expectativa dos pais em relação à escola: o entrevistado, em relação à posição do colégio no ENEM, diz que os pais dos alunos daquela escola são "o dono do mercadinho, do açougue ali da esquina e sabem que não estão colocando o filho numa grande escola, mas esperam uma formação sólida" (entrevista número 17). O entrevistado interpretou a "formação sólida" como sendo a disciplina, o respeito, os valores religiosos. Considerando-se os desafios da sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004) e o contraponto

de Bourdieu à promessa da educação como fator de mobilidade social, o risco desse modelo de escola é o de iludir a expectativa dos pais que, mesmo não tendo "capital cultural" suficiente para colocar o filho em uma "grande escola", sequer para exigir melhores resultados, ainda assim, pondo o filho em uma escola particular e católica esperam que o investimento não tenha sido em vão.

É possível perceber, no relato acima citado, a expectativa das famílias de que haja disciplina e ordem na escola católica, uma tendência a suprir a deficiência de muitas das escolas públicas em que há falta de professores, aulas suspensas, graves episódios de indisciplina e até violência contra os professores. Essa realidade pode levar as famílias de classe econômica ascendente, a classe C, e recentemente afeitas a matricularem seus filhos em uma escola privada e católica, a esperar uma realidade visivelmente diferente em termos de segurança e disciplina. Mas, pelo perfil e "capital cultural", essas famílias, não em sua maioria, têm o hábito de exigir excelência na qualidade acadêmica.

Ainda em relação à política institucional voltada para a qualidade pedagógica, a questão da avaliação do ENEM esteve presente no horizonte de preocupação dos gestores, e poucas escolas mencionaram atividades específicas de ação. As respostas sobre a qualidade de educação ficaram mais centradas no investimento em aparelhos tecnológicos e atividades de formação humana e religiosa. Os dois colégios de maior porte, em número de alunos e tempo de atuação na cidade, e as redes com mais colégios e tempo de atuação na cidade, possuem programas específicos para preparar os alunos ao ENEM, acompanhá-los na elaboração de projetos de vida que os ajudem na escolha de possíveis carreiras profissionais, e investimentos em laboratórios, experiências inovadoras de aprendizagem, sistema de internet sem fio com acesso em todos os ambientes, estrutura de apoio pedagógico, política de formação continuada e alta expectativa acadêmica. A diferença na estrutura física e no suporte pedagógico, mesmo entre os colégios católicos, confirma a teoria da reprodução de Bourdieu em que as famílias com maior capital cultural tendem a preservar e conservar os espaços de reprodução de seus bens culturais sem que as famílias com menor poder aquisitivo possam participar das mesmas oportunidades. As entrevistas número 07 e 11 mencionaram, entre os desafios do colégio, o atendimento de alunos especiais, algo que, segundo os entrevistados, já vem ocorrendo na escola onde são gestores. O elemento

inclusão não estava entre as perguntas deste estudo, por isso não se tem dados, a não ser os que constam nas duas entrevistas acima citadas.

A análise sobre qualidade da educação nas escolas entrevistadas restringe-se aos dados obtidos nas entrevistas. Portanto, semelhante ao caso da inclusão, também o da multiculturalidade não pode ser analisado porque o instrumento de coleta de dados não foi suficiente para abranger esses temas também importantes para que a qualidade da educação não signifique uma escola de perfeitos, eugenicamente perfeitos, mas um ambiente propício para a inclusão e o respeito à dignidade humana independente de fatores econômicos, étnicos e culturais.

#### 5.3.4.3 A qualidade pastoral

A dimensão Pastoral, de acordo com os dados obtidos nas entrevistas com os gestores, aparece como uma dimensão da qualidade da escola. Essa perspectiva vem ao encontro dos documentos eclesiais e da tradição humanística cristã das escolas.

Na entrevista número 01, a Irmã diretora explica que foi necessária uma reestruturação e o setor do Serviço de Orientação Religiosa passou a Integrar o planejamento pedagógico e as atividades cotidianas da escola. Assim, desfez-se o setor que mantinha uma equipe de profissionais contratada para planejar e desenvolver atividades de cunho pastoral e religioso na escola, e as mesmas atividades passaram a ser planejadas pela equipe pedagógica e realizadas pelos professores. A escola, segundo relata a diretora, não deixou de celebrar as datas e festas importantes para o calendário religioso, não deixou de participar, por exemplo, da Campanha da Fraternidade<sup>49</sup>, mas o que antes ficava restrito a uma equipe passou, segundo a Irmã diretora, a ser assumido por todos:

Assim, o setor (religioso) se enriquecia muito, eles tinham mais tempo para reflexão, era uma reflexão bonita, só que ficava neles somente. Então assim, hoje não, hoje se pensa nessa questão. Não é somente com os professores de ensino religioso é com todos. Então a Campanha da Fraternidade que é o eixo temático é trabalhado do fundamental ao ensino médio com todos os professores. (entrevistada número 01)

---

<sup>49</sup> Campanha da Fraternidade é uma atividade proposta pela Conferência dos Bispos do Brasil a ser realizada, principalmente, nos quarenta dias que antecedem a Páscoa Cristã, período conhecido como quaresma. A cada ano esta Campanha propõe reflexão e ações em torno de temáticas importantes à defesa da vida, direitos humanos e à fé cristã.

A reorganização, a que se refere a entrevistada, surgiu a partir da necessidade de diminuir os custos, mas tornou-se, também, oportunidade de se rever o modelo pastoral existente. O tema da qualidade relacionado à pastoral, na prática, significa para as escolas católicas um investimento a mais no orçamento. Esse investimento, de acordo com os dados das entrevistas, é diferenciado de acordo com a estrutura e a tradição dos colégios. Uma das redes menores e com menos tempo de atuação, ainda não tem orçamento suficiente, segundo a entrevista número 20, para ter uma equipe, ou uma pessoa, encarregada pela pastoral. Ainda que, segundo o entrevistado, isso pareça ser importante. Nas escolas que pertencem a Congregações Religiosas as atividades pastorais e religiosas costumam ser acompanhadas ou coordenadas por membros das respectivas congregações ou ordens religiosas. Uma das redes de ensino ligadas à Mitra Arquidiocesana de Porto Alegre, com poucos recursos, faz questão, segundo as entrevistas número 15 e 17, de manter uma pessoa como responsável pela pastoral que planeja atividades para toda a rede, neste caso, com o apoio, na execução, dos diretores pedagógicos e professores de cada unidade.

As atividades pastorais, em geral, constituem-se de celebrações com alunos, professores e funcionários, de acordo com a liturgia e o calendário litúrgico católico, catequese, retiros espirituais, organizações infantojuvenis, como a Pastoral Estudantil e grupos que propiciam a participação dos alunos na espiritualidade específica da congregação religiosa ligada ao colégio; participação em eventos e celebrações promovidas pela Arquidiocese ou pela respectiva Congregação Religiosa do Colégio.

As respostas obtidas no questionário *on-line* para a questão número 1, expostas no item 5.2.3 revelam o quanto cada gestor entrevistado assume o trabalho na escola como uma missão, tanto de realização profissional quanto de serviço à Igreja e à sociedade. O cruzamento dessas respostas, como as que foram apresentadas para o mesmo questionário na questão número 2, sobre qual a responsabilidade deles, enquanto gestores, para com a qualidade da educação, revela o vínculo entre a qualidade da educação, a identidade da missão evangelizadora da escola com o trabalho da direção da escola. Dessa forma, a dimensão pastoral da escola católica vai além das atribuições de uma equipe ou um setor pastoral dentro da escola, mas inclui-se no projeto institucional da escola e

como atribuição dos que ocupam a função de gestão. Isto está em conformidade com o que propõe o Documento Vão e Ensinem (n.24) do episcopado latino-americano, o qual, por sua vez, inspira-se no Documento de Aparecida (n. 329). Essa perspectiva sobre a qualidade da educação nas escolas católicas é também defendida pelo Documento Escola Católica (n. 28, 40, 41), elaborado pela Congregação para a Educação Católica, no Vaticano. No documento Vão e Ensinem o vínculo que se estabelece entre a dimensão pastoral e a evangelizadora é tão enfatizado que se propõe um "currículo evangelizador" (n. 30), pois, mediante diversos componentes curriculares, a escola e "todo educador, a partir do específico de sua profissão docente, deve oferecer um serviço para a evangelização dos estudantes, sendo corresponsável com a missão da Igreja." (Vão e Ensinem, n. 30). O mesmo documento sustenta que a pastoral na escola católica não deve ser uma atividade restrita a um setor, mas toda a escola deve estar em pastoral. "Neste sentido, a Escola Católica deve deixar de ser uma escola com pastoral (ou seja, que se define como católica somente por atividades religiosas e litúrgicas isoladas e pontuais) para ser uma escola em pastoral." (Vão e Ensinem, n. 37).

O conceito de escola católica que perpassa os documentos da Igreja e se apresenta no ambiente da educação católica permite compreender o porquê de, na entrevista número 16, ao se perguntar ao padre diretor sobre o que se poderia fazer para melhorar a qualidade da educação naquele colégio a sua resposta foi que deveria ser reforçada a pedagogia de Dom Bosco e as atividades culturais e pastorais características de uma escola salesiana. Essa forma de entender a qualidade, em conformidade não apenas com os resultados acadêmicos, mas como um compromisso com a formação integral do aluno, parece ser o diferencial da proposta de qualidade das escolas católicas.

### **5.3.5 Identidade Católica — Diferencial da Qualidade da Educação da Escola Católica**

Os dados obtidos com as entrevistas e os questionários mostram que identidade confessional católica atua como elemento integrador entre as várias dimensões constitutivas da função do gestor e dos elementos que compõem a missão da escola. A identidade católica como diferencial, na forma como se entende neste estudo, coincide com a perspectiva de Zamagni (2013) e de Sandrini (2011),

ou seja, uma perspectiva de identidade e tradição que não reforce um "pensamento de grupo" (ZAMAGNI, 2013, p. 5) que impeça de olhar para novos cenários e buscar novas soluções para novos problemas. Tampouco a identidade católica deveria ser entendida na forma excludente e triunfalista em relação às outras tradições religiosas. Sandrini (2011), ao relacionar a categoria da "hospitalidade" à catolicidade, propõe que o diferencial da identidade católica seja percebido pela comunidade como expressão de humildade, solidariedade e caridade.

As respostas quanto ao perfil do gestor, à formação e à qualidade da educação revelam componentes da identidade institucional católica. A identidade católica, portanto, estabelece um compromisso da escola com os valores do humanismo cristão, da herança espiritual e cultural inserida na congregação religiosa da qual a escola faz parte e a convergência para os princípios doutrinários da Igreja Católica. Essas dimensões da identidade confessional constituem, segundo os dados obtidos nas entrevistas, um elemento qualificador do serviço oferecido pela escola aos alunos, às famílias, à comunidade e à Igreja. Esse elemento qualificador não atua somente em nível de atividades pastorais, mas está presente em toda a vida escolar, nas dimensões acadêmica, administrativa e pastoral.

A identidade católica, como qualificador na dimensão acadêmica, aparece, nas entrevistas, em nível da gestão educacional e curricular. Em nível da gestão educacional, o qualificador da identidade confessional está presente na compreensão de que é necessário um serviço, integrado aos outros serviços de apoio pedagógico, exclusivo para trabalhar a dimensão religiosa. Mesmo nos colégios onde, segundo os dados da pesquisa, houve reestruturação dos serviços, caso citado na entrevista número 01, as atividades pastorais mantiveram-se integrados à estrutura de serviços pedagógicos da escola. A identidade confessional está presente na gestão educacional na forma de um Serviço que atua no organograma institucional, junto com os serviços de apoio pedagógico, educacional e comunitário. Nem todas as escolas possuem as mesmas nomenclaturas, mas, em geral, as atribuições e a função na instituição guardam semelhanças. O Serviço de Orientação Religiosa, ou outra nomenclatura que indique a mesma função, tem, no organograma institucional, o papel de fomentar a identidade confessional por meio de atividades com os alunos, professores, funcionários e as famílias. Há colégios

católicos em que junto à direção-geral, como uma das vice-direções, está a direção da pastoral. Em nenhum dos colégios visitados há esse tipo de estrutura. Em algumas das redes há uma coordenação geral de pastoral na mantenedora que coordena e anima os Serviços em toda a rede. O Serviço de Orientação Religiosa, nos colégios com maior estrutura de alunos e recursos, constitui-se em uma equipe com número suficiente de pessoas para atender cada uma das séries, desde o infantil até o terceiro ano do ensino médio, portanto, uma equipe com, no mínimo, dez pessoas, além dos professores de Ensino Religioso. Na maioria dos colégios visitados esse serviço é composto por apenas uma pessoa que, em geral, é também professor de Ensino Religioso. O desempenho desse serviço, no colégio, garante que a espiritualidade da instituição e os objetivos pastorais da Igreja Católica possam envolver e motivar toda a comunidade educativa, em um processo identificado pelos documentos eclesiais como evangelização por meio da educação (GE, 8; DA, 338, Escola Católica, n. 8).

A presença da identidade confessional no currículo, dentro do que o documento *Vão e Ensinem* propõe como "currículo evangelizador", não se limita ao Ensino Religioso. A proposta da integração dos princípios e valores da confissão católica nas atividades curriculares quer envolver e responsabilizar todos os professores da escola e não somente os professores do Ensino Religioso. As orientações da Igreja quanto a isto parte de um conceito de ciência e de conhecimento como um exercício que ajuda no conhecimento do próprio Deus que se manifesta nas realidades físicas e humanas. Evita-se, com isso, que em colégios católicos se disseminem ideias e posicionamentos contrários à fé e aos princípios e valores defendidos pela Igreja. As entrevistas e os dados desta pesquisa não permite que se adentre no modo com que essa proposta é recebida e vivenciada pelos professores e alunos. Os gestores entrevistados mostraram-se empenhados em promover os valores cristãos e que a qualidade da educação promovida no colégio também incluísse os princípios identitários da missão da escola e da Igreja. A incidência da identidade confessional sobre a qualidade acadêmica, segundo as entrevistas, ocorre, sobretudo, no compromisso com uma formação integral que vise não somente aos resultados acadêmicos, mas uma formação voltada para a vida toda e em todas as suas dimensões, convergindo, assim, para a definição de qualidade em Armstrong (2008), Braslavsky (2006), Giroux (1997) e Freire (1996; 2004).

A identidade confessional, a partir dos dados desta pesquisa, também qualifica a gestão escolar nos níveis administrativo e financeiro.

A presença qualificadora da identidade confessional na gestão escolar, a partir das entrevistas, surge na formação continuada oferecida a todos, por meio de cursos, encontros, retiros espirituais, reuniões e estudos dirigidos sobre a identidade e a espiritualidade da escola. Esse processo, conforme foi demonstrado ao longo da pesquisa, contribui para que haja uma identificação por parte de todos com a identidade e a missão da escola.

Os dados obtidos nas entrevistas e no questionário eletrônico são contundentes em vincular o perfil do gestor ao carisma e à identidade confessional da escola. Nesse sentido, a identidade confessional qualifica as modalidades de formação continuada a fim de fornecer conteúdo histórico e espiritual aos momentos de estudo e formação. Esse processo contribui para o fortalecimento do vínculo da comunidade escolar com a missão da escola por meio da identificação com as raízes, princípios e valores da identidade confessional.

A presença qualificadora da identidade confessional, no âmbito da gestão administrativo-financeira, encontra-se no que Paulo Freire denomina "pensar certo", ou a "corporeificação das palavras pelo exemplo" (1996, p. 38), ou seja, a possibilidade de realizar e passar da teoria para a prática os princípios do humanismo, os ensinamentos de inspiração cristã e a história espiritual da congregação à qual a escola pertence. Portanto, o âmbito dos recursos humanos e a política de gestão administrativa e financeira parecem ser o melhor e mais apto lugar para se viver e testemunhar os valores e princípios éticos ensinados na escola. Como ficou bem claro, a partir das entrevistas e também do questionário eletrônico, os gestores precisam dar o exemplo e da mesma forma deve fazê-lo a política de gestão da escola e da mantenedora.

Os valores e princípios do humanismo cristão são uma garantia teórica de que a prática e a política da gestão administrativa e financeira não irão transformar em objeto de lucro aqueles elementos que, na escola, constituem-se em finalidades. Desse modo, destoaria dos princípios do humanismo cristão uma política de recursos humanos e salarial que não fosse transparente e justa. Dentro do propósito evangelizador das escolas católicas sabe-se que a eficácia na conversão está mais no testemunho do que nas palavras, assim, é mais provável haver adesão aos

ensinamentos quando todos na instituição se sentem respeitados e valorizados pelos gestores, em seus gabinetes, e não somente pelos capelães e orientadores religiosos.

Os dados desta pesquisa constataam a mudança na gestão e o significado dessas mudanças para a sustentabilidade financeira da escola. O comprometimento dos gestores entrevistados com a identidade confessional ressalta a continuidade e a convergência entre identidade confessional e gestão escolar, entretanto, como mostram as entrevistas, os gestores das escolas estão submetidos hierarquicamente às respectivas mantenedoras. As tensões mencionadas por alguns dos entrevistados, entre a política de gestão da mantenedora e os princípios pedagógicos, mostram que, por trás de um discurso religioso e pedagógico muito bonito, pode se esconder uma política de gestão esdrúxula relativa à identidade e à missão enraizadas no humanismo cristão. Desse modo, a identidade confessional vem a qualificar a gestão, principalmente quando ocorre uma continuidade e coerência entre o discurso e a prática por parte dos gestores e lideranças do colégio e da mantenedora.

Em relação à dimensão pastoral das escolas católicas, o Documento de Aparecida (n. 370) pede que vá além das atividades religiosas e litúrgicas e permeie todas as atividades e setores da escola. Nesse sentido, com base nos dados da entrevista e nos documentos eclesiais sobre educação, a identidade confessional contribui para com a pastoral da escola, trazendo a herança espiritual relativa à congregação religiosa a que a escola pertence e reforçando o vínculo da escola com a Igreja Católica.

Assim, como define Marcos Sandrini (2011), a escola católica é uma instituição que assume a "índole de cada grupo que a mantém (religiosos, clero secular, leigos)". Nesse sentido, as escolas que são dirigidas por congregações religiosas trazem na identidade confessional o carisma e a espiritualidade da congregação. Essa herança atua como elemento inspirador e fundante de todo o trabalho da escola e também orienta o trabalho pastoral. A pastoral e todo o serviço religioso convergem para reforçar e promover o carisma da congregação por meio das atividades pastorais. A identidade confessional, de acordo com os dados da pesquisa, também se expressa na continuidade com os princípios e atividades religiosas da Igreja Católica. O planejamento e atividades pastorais acontecem de

acordo com o calendário litúrgico, um exemplo disso é o trabalho em torno da Campanha da Fraternidade, além das celebrações nos períodos festivos e importantes para o calendário da Igreja. A identidade confessional, como compromisso com a Igreja Católica, possibilita que a escola católica torne-se o que o documento *Vão e Ensinem*, em continuidade com o Documento de Aparecida, uma comunidade missionária. Fica claro nas entrevistas deste estudo que a escola católica participa da missão da Igreja e inclui-se na diocese como uma comunidade apostólica e os gestores, conforme os relatos, se sentem responsáveis por contribuir por meio da educação com a evangelização da Igreja.

O diferencial na qualidade das escolas católicas, decorrente de sua identidade confessional, age como um "diferencial competitivo" (COLOMBO, 2004) e impede que, entre as estratégias de mudanças na gestão visando se estabelecerem economicamente sustentáveis no ambiente competitivo do mercado da educação, as escolas católicas abram mão do que as identifica e diferencia. Na entrevista número 7 o entrevistado relata que, entre os anos de 1999 a 2003, o colégio perdeu, ano após ano, em torno de 700 alunos, e atribui essa crise à opção de atenuar a identidade confessional da escola:

A escola entendeu naquele momento que uma forma de fazer frente às escolas privadas e modelos privados de educação era também a de ter uma aparência de escola privada sem identidade religiosa muito clara. A escola pra fazer frente às escolas privadas ela perde um pouco a sua identidade religiosa, e coincidência ou não eu não tenho dados em pesquisa sobre isso, mas a gente observa que a perda da identidade coincide com a perda de alunos. (Entrevistado número 7)

Na continuidade da entrevista acima citada, o diretor diz que a partir de 2004 essa política mudou e se retomou a visibilidade e a presença da identidade confessional no projeto pedagógico e que no processo da matrícula isso ficasse bem claro para as famílias. Essa estratégia, segundo a entrevista, deu resultado.

A identidade confessional das escolas católicas constitui-se também em um investimento. Manter uma estrutura de pessoal e materiais para as atividades pastorais e que fomentem a identidade confessional significa um acréscimo no orçamento da instituição. Nem todas as escolas, de acordo com os dados da pesquisa, têm possibilidade orçamentária para sustentar esse investimento. Entretanto, o conceito de "escola em pastoral" ressaltado no documento *"Vão e*

Ensinem" mostra que a dimensão confessional e pastoral permeia toda a escola e responsabiliza a todos e não somente uma equipe. O relato descrito pela gestora na entrevista número 1, em que ao suprimir a equipe de pastoral fez com que todas as outras equipes assumissem a responsabilidade de desenvolver atividades convergentes à identidade confessional da escola é um exemplo de que a identidade confessional está além da capacidade orçamentária e diz respeito, sobretudo, à identificação dos gestores e educadores com o carisma, espiritualidade e objetivos da escola. O outro lado e possível risco para a identidade da escola, em relação ao conceito "escola em pastoral" é o de sistematicamente reduzir as equipes e investimentos do setor religioso e pastoral por não serem considerados atividades fins das escolas. O desafio orçamentário, como o relatado pela entrevistada número 1, obriga a rever o que são as atividades fins das escolas católicas. É certo que a dimensão pedagógica é a primeira responsabilidade, pois é para esse fim que a Secretaria de Educação fornece o registro de funcionamento para todos os colégios. Entretanto, as escolas católicas também estão vinculadas à Arquidiocese e, na maioria dos casos, às congregações religiosas que as mantêm e dirigem. Esse vínculo religioso estabelece as atividades em nível de formação humana e religiosa como um diferencial qualificador agregado à proposta pedagógica. Essa é a perspectiva presente nas respostas dadas pelos gestores em relação à caracterização da qualidade da educação. Portanto, os investimentos em nível de atividades pastorais são um investimento para as atividades que reforçam e qualificam a atividade fim das escolas católicas.

Ao final deste capítulo é possível constatar que predomina, por parte das escolas e mantenedoras, uma política de formação continuada para os gestores e um conjunto de critérios necessários a um perfil de gestor. É também possível constatar que há uma compreensão comum por parte dos gestores em relação ao conceito de qualidade da educação e em relação à contribuição dos gestores em relação a isso.

Os dados também permitem estabelecer algumas relações de continuidade entre a formação do gestor com a qualidade da escola católica. Entretanto, é importante observar que, conforme diz Romero (2009), não há um só fator que contribua sozinho para fazer "uma boa escola", mas muitos fatores que atuam ao mesmo tempo. A formação do gestor pode, sim, contribuir para a qualidade da

educação, mas é importante definir que tipo de qualidade e que tipo de gestão está em questão. Nesta pesquisa, com base nos dados, percebe-se que os gestores trabalham com um conceito de qualidade mais amplo do que o rendimento acadêmico. Há predominância em se compreender a qualidade da educação como uma proposta de ensino voltada para a formação integral do aluno, comprometida com uma concepção de homem e de mundo convergente com os princípios e valores do humanismo cristão. Coerente com essa proposta de qualidade os gestores têm recebido formação convergente que parece colaborar com esse modelo de qualidade. Quanto à formação específica para os gestores há, também, uma continuidade no modelo de formação continuada no sentido de oferecer oportunidade de aprofundamento às áreas da administração, pedagógica e espiritualidade.

Parece importante observar que a gestão e a formação do gestor são um dos elementos, em uma escola, que podem contribuir para a qualidade. Há, todavia, outros fatores e que não foram incluídos neste estudo. A formação dos professores, o currículo, estrutura física, famílias, enfim, muitos outros fatores. De acordo com os dados da pesquisa e em diálogo com a bibliografia pode-se afirmar que os gestores têm grandes possibilidades de contribuir para que a escola seja boa para trabalhar, para estudar e boa também para a sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das agendas de pesquisas sobre políticas e gestão escolar, neste estudo investigou-se a escola católica considerando-se a relação entre a formação dos gestores e a qualidade da educação. Os fatores mercantilização da educação, o desafio por sustentabilidade financeira e a consequente demanda por profissionalizar o modelo de gestão e o perfil do gestor poderiam estar descaracterizando a qualidade da educação das escolas católicas em relação à sua identidade confessional e à tradição pedagógica do humanismo cristão. Diante dessas problemáticas buscou-se enfrentar o tema da influência do perfil do gestor no modelo de escola que vem surgindo em resultado do processo de mudança que se constata sobre a formação desses gestores e a relação, portanto, do gestor com a qualidade da educação, no caso, um conjunto de 28 escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Fez-se uso da metodologia qualitativa e a coleta de dados foi realizada mediante entrevistas presenciais e por questionário eletrônico. Os dados obtidos possibilitaram analisar a escola a partir dos gestores que trabalham na direção das escolas católicas, e contribuíram para uma descrição qualitativa e quantitativa do perfil acadêmico e profissional. As entrevistas presenciais qualificaram as respostas dos questionários e foi possível saber as motivações pelas quais os gestores buscaram determinada formação e qual o impacto dessa formação na vida profissional. As visitas realizadas para as entrevistas presenciais foram, também, importantes para conhecer a estrutura física de cada colégio. A entrevista presencial com perguntas semiestruturadas possibilitou um diálogo rico em informações e revelou elementos específicos e detalhados sobre a formação dos gestores e como eles definem e trabalham em torno da qualidade da educação.

Esses dados foram complementados com as respostas obtidas com o questionário quantitativo, o qual ampliou o campo de análise ao possibilitar um número maior de participantes. Dada a dificuldade de acesso às escolas da Arquidiocese, à agenda dos diretores e a não disponibilidade de alguns, optou-se pelo questionário via Google.docs para ampliar o espectro de observação, com perguntas objetivas e subjetivas. Para os futuros pesquisadores que queiram utilizar

o mesmo instrumento recomenda-se que utilizem somente perguntas objetivas. Se fizerem uso de perguntas subjetivas com respostas abertas, o façam no menor número possível, considerando-se o expressivo trabalho de estruturação e tabulação das respostas nessa modalidade. Quanto às visitas e entrevistas às escolas, o método mostrou-se eficaz ainda que esta eficácia dependa da confiança das escolas e dos diretores em relação ao pesquisador, o que não foi algo fácil de conseguir em muitas das escolas.

Outro aspecto que merece referência é o espectro dos ângulos de observação. Ao final desta pesquisa percebe-se que limitar as considerações aos relatos dos gestores oferece um olhar parcial. Uma conclusão mais consolidada sobre esse tema careceria de, análise dos currículos utilizados pelos cursos de especialização em gestão, predominantemente frequentados pelos gestores; entrevistas com outros personagens da comunidade escolar e algum tipo de observação etnográfica do cotidiano do diretor ou diretora e do colégio.

Contudo, a partir dos acionamentos teóricos, da metodologia delimitada e dos dados coletados pode-se elaborar um conjunto de considerações finais, não conclusivas, mas abertas a futuras pesquisas:

1. Ocorre um processo de mudança na gestão das escolas católicas e no perfil de seus gestores; esse processo não é homogêneo e os principais fatores na mudança no perfil dos gestores foram de ordem política e econômica.

Este estudo permite constatar que o perfil acadêmico e profissional dos diretores e o modelo de gestão das escolas católicas está em processo de mudança. De acordo com os dados da pesquisa, os quais convergem para os estudos de Steinberg e Marcatti (2010), Murad (2008), Colombo (2010), entre outros que constam no item 4.3.1, a profissionalização da gestão e do perfil dos gestores é uma realidade cada vez mais presente no horizonte das escolas. Os dados desta pesquisa não permitem certificar que este processo de mudança seja predominante, homogêneo e consolidado, entre as escolas estudadas.

Em boa medida, as mudanças requeridas na função dos gestores é consequência das mudanças no modelo de gestão. Percebe-se que o diretor da escola precisa prestar contas à mantenedora e seguir as metas estabelecidas pela rede a que a escola pertence. Sobretudo nas escolas organizadas em rede, a função dos diretores(as) das escolas assemelha-se à de gerentes de unidade e deixam de ser diretores gerais, com total autoridade sobre todos os processos na gestão

educacional, administrativa e financeira. Nesse novo modelo organizacional os diretores passam a ter um foco de atuação predominante na gestão educacional e a terem que responder e prestar contas às instancias superiores da mantenedora. Isto não significa, entretanto, que os diretores não precisem conhecer os processos administrativos de gestão. Os dados da pesquisa revelam que o cotidiano da gestão educacional, atualmente, requer conhecimentos da legislação educacional e também boas noções do direito trabalhista e sobre outras áreas do Direito, além de noções básicas de Contabilidade e Administração. Para dominar esses novos processos surge a necessidade de o diretor/gestor estar profissionalmente qualificado, e essa qualificação tem sido buscada com algum tipo de curso na área da gestão, em nível acadêmico de *lato senso*, e em parcerias com o sindicato patronal das escolas privadas no estado (SINEPE/RS). O novo modelo organizacional e, em consequência, um novo perfil, mais profissionalizado, de diretor/gestor das escolas mostra-se a mudança mais substancial que tem ocorrido nas escolas católicas. Isto parece ser mais significativo do que se as escolas são ou não dirigidas por um membro da congregação religiosa a que a escola pertence. Assim, independente se a pessoa é membro de alguma congregação religiosa, no caso uma irmã, irmão, padre, ou se é leiga, a exigência de um perfil profissionalmente qualificado se impõe a todos.

2. A mudança no perfil dos gestores é também decorrente de um novo modelo de Igreja que surge a partir do Concílio Vaticano II (1965), e as mudanças no perfil dos gestores e no modelo de gestão das escolas tendem a reforçar os valores e princípios da tradição religiosa da escola.

O fenômeno da crescente presença de leigos ocupando funções diretivas, antes ocupadas somente por membros de congregação religiosa, irmãs, irmãos ou padres, nas escolas católicas decorre não somente da diminuição quantitativa dos membros de congregações religiosas, mas de múltiplas causas. Conforme exposto no primeiro capítulo, o Concílio Vaticano II desvelou novos cenários e perspectivas para a Igreja Católica e que deixaram suas consequências, também, nas escolas católicas. Alguns destes fatores podem ser identificados:

- Protagonismo do Leigo: os documentos conciliares *Lumen Gentium* e *Apostolicam Actuositatem* abriram perspectivas para um novo papel dos leigos na Igreja, responsabilizando-os pelo projeto de evangelização e pelas dimensões da missão da Igreja. Esse cenário eclesial favoreceu para que no ambiente das escolas

católicas, e em todos os demais espaços de atuação da Igreja Católica, os leigos não fossem apenas coadjuvantes da missão eclesial ao lado dos(as) religiosos (as) e padres, mas também responsáveis pelas respectivas obras apostólicas, entre elas as escolas católicas (VALLE, 1998; ALVES, 1996, SANDRINI, 2011).

- Reposicionamento da Vida Religiosa: a partir do Concílio Vaticano II e posteriores conferências episcopais na América Latina houve um reposicionamento das obras religiosas, do centro para a periferia, em que muitos(as) religiosos(as) deixaram o trabalho em colégios para assumir outras frentes apostólicas e missionárias. Esse fator levou ao fechamento de muitos colégios e contribuiu para que funções antes exercidas por irmãs, irmãos ou padres fossem assumidas por professores leigos.

- Diminuição quantitativa dos membros de congregação religiosa: nas décadas posteriores ao Concílio Vaticano II ocorreu uma considerável e progressiva diminuição no contingente dos membros de congregações religiosas o que, também, contribuiu para que leigos assumissem funções de gestão anteriormente assumidas por irmãs, irmãos ou padres.

Os fatores acima elencados podem ser considerados os de ordem interna, pois também há outros fatores de ordem sociocultural que contribuíram para a mudança no perfil e no modelo de gestão das escolas católicas. Em todos os casos parece decisivo, conforme os dados desta pesquisa, que o gestor tenha um perfil que inclua competências específicas e necessárias aos processos da gestão, competências não mais importantes do que a formação pedagógica e a identificação com o carisma, a identidade e a missão da escola. Os dados obtidos nesta pesquisa mostra uma tríplice exigência em relação ao perfil dos gestores das escolas católicas. Segundo os dados obtidos nas entrevistas presenciais e por meio do questionário eletrônico, o perfil desejado para alguém assumir funções diretivas na escola é que entenda, em primeiro lugar, de educação e em função disso surge a exigência de se ter uma graduação em Pedagogia ou pós-graduação em Educação. A segunda exigência é que tenha identificação com o carisma e a identidade da escola; o gestor precisa comungar dos valores e princípios espirituais herdados da congregação religiosa e dos ensinamentos da Igreja Católica. A terceira exigência é que seja qualificado para a função de gestão e com isso a exigência de se fazer algum curso, em geral em nível acadêmico de *lato senso*, na área de gestão.

A primeira exigência assinala para uma realidade constatada nesta pesquisa, os(as) diretores (as) são professores transformados em gestores. Entre todos os entrevistados somente uma diretora, Irmã religiosa, não tinha sido professora antes de assumir a direção da escola. A importância desse dado diz respeito à afirmação da finalidade, em primeiro lugar, pedagógica das escolas, que mesmo parecendo óbvio, poderia ser relativizado quando um modelo de gestão empresarial que vise unicamente a sustentabilidade financeira fizesse opções orçamentárias em detrimento das atividades fins da escola, algo possível de acontecer se os diretores fossem somente administradores empresariais sem experiência e formação prévia em educação.

A segunda exigência está em consonância com o que os documentos eclesiais estabelecem como critérios aos diretores de escola (Vão e Ensinem, n. 42 e 48; O leigo católico testemunha de fé na escola, n. 26ss), e reforçam a identidade e missão da escola como algo a ser preservado no modelo de gestão e assumido pelos gestores não para paralisar os processos de inovação e criatividade (ZAMAGNI, 2013), mas para inspirar e fortalecer posicionamentos corajosos frente a cenários ameaçadores.

A terceira exigência, a de que o(a) diretor (a) da escola tenha qualificação em gestão, retrata a necessidade de se superar gestões amadoras e incapazes de liderar importantes mudanças. Afonso Murad (2008) e Steinberg e Marcatti (2010) relatam casos de escolas católicas geridas por pessoas bem intencionadas, mas mal preparadas e que levavam, muitas vezes, ao fechamento da escola. Os depoimentos coletados nesta pesquisa revelam a percepção de que uma preparação específica para a gestão faz-se importante e necessária. Ser um bom professor e ter alguma liderança é insuficiente para gerir funções diretivas, e é insuficiente apenas ser membro da congregação religiosa.

3. As mudanças no modelo de gestão das escolas católicas apresenta algumas convergências e contrapontos em relação à inspiração neoliberal e utilitarista predominante nas novas políticas educacionais.

Observa-se que a mudança no modelo organizativo das escolas católicas ocorre em decorrência da política macroeconômica mundial e que gera consequências para as políticas educacionais e, em consequência, para as escolas (LIBANEO e al., 2010; HADDAD, 2004). O processo da "internacionalização das políticas educacionais" (AKKARI, 2011) em convergência com as premissas fixadas

por organizações econômicas internacionais multilaterais tem moldado as políticas educacionais brasileiras nas últimas reformas na legislação educacional (AKKARI, 2011; FRANCO, ALVES E BONAMINO, 2007). O modelo de gestão empresarial e os exames em larga escala estão entre as propostas dos organismos internacionais, ligados ao Banco Mundial, para que os governos solucionem os problemas com a qualidade da educação (LEHER, 1999; AKKARI, 2011; ADAMS, ACEDO e POPA, 2012). A fundamentação neoliberal dessas propostas faz com que a educação deixe de ser um direito e passe a ser um serviço (HADDAD, 2004; LIBANEO, 2010). Isto ocorre com um discurso aparentemente democrático, pois propõe que o Estado amplie as parcerias com a sociedade civil (ADAMS, ACEDO e POPA, 2012).

Da sociedade civil os beneficiados são os grandes conglomerados empresariais do ramo educacional que recebem do Governo a permissão de prestar serviços educacionais à sociedade, o que ocorre via parcerias público-privado entre os sistemas públicos de ensino e os grandes grupos do mercado educacional (ARELARO, 2007; ASTORGA, 2009; OLIVEIRA, 2009). Nesse contexto, os grupos privados de educação, desde a Constituição Federal de 1988, artigos 206, 209 e 213, ganharam o direito de explorar a educação com fins lucrativos. Emendas posteriores à LDB/1996 permitiram as parcerias público-privadas na área da educação e a inclusão da educação como um bem de investimento na bolsa de valores, constituindo um mercado que desde então consolida-se em prósperos investimentos (CURY, 1992, SAVIANI, 1997; BONAMINO, 2003).

As reformas na legislação educacional favoreceram a constituição de um mercado educacional e em relação às escolas filantrópicas e comunitárias, entre as quais estão a maioria das escolas católicas, tornaram as regras de imunidade de impostos mais rígidas e restritivas. As escolas católicas – tanto por exigência de maior transparência orçamentária por parte do Governo Federal quanto para se manter sustentáveis frente ao mercado competitivo – tiveram que rever e refazer seu modelo de gestão. As ferramentas de gestão empresarial passaram a fazer parte do cotidiano e da formação dos gestores das escolas católicas buscando, portanto, a profissionalização da gestão.

O processo de mudança que resulta em uma profissionalização da gestão nas escolas católicas, além de estar relacionado a um contexto maior de transformações no cenário educacional, tende a ser compreendido como uma superação de formas amadoras (MURAD, 2008), personalistas e com processos obscuros e nada

democráticos de decisões, como entendem e descrevem Alves (2006) e Murad (2008). É uma mudança, portanto, que resolve um problema que trazia além de sofrimentos pela falta de transparência e objetividade na definição das funções, prestações de conta e processos decisórios, acarretava insustentabilidade financeira que, em muitos casos, levava ao encerramento das atividades. Nesse caso, as mudanças na gestão administrativa e educacional que vêm ocorrendo nas escolas, com base nos dados desta pesquisa, apresentam algumas convergências com as reformas neoliberais sobre a educação, mas também guardam características de contraponto.

A convergência, para além do que já foi comentado, nessas considerações finais, aparece também no discurso prometeico de que as soluções de gestão irão resolver todos os problemas. Esse discurso tende a supervalorizar categorias inovação e empreendedorismo como objetivos a serem buscados constantemente pela educação, em uma perspectiva que exaure e esgota os professores, além de instituir um clima competitivo e corrosivo no trabalho em equipe que deve prevalecer em escolas como "organizações de aprendizagem" (HARGREAVES, 2002, 2004; BALL, 2005).

Os contrapontos de Stephen Ball (2005) aos padrões de "profissionalismo, performatividade, gerencialismo" como consequências do neoliberalismo às reformas ocorridas na educação, retratam uma realidade próxima de modelos de gestão educacional que adotam políticas de prêmio à produção individual, no estilo da meritocracia, e estabelece um processo de destruição do ambiente de trabalho. Semelhante à realidade descrita por Ball (2005) e Apple (2004), essas políticas surgem como uma promessa de eficiência e inovação na educação. Os dados coletados mostram esse conflito entre escolas e mantenedoras em relação às políticas de gestão.

Outra convergência identificável, não somente nas escolas católicas, mas em um consenso que vem se construindo por meio da mídia (GENTILI, 1996; APPLE, 2004; RICARDO FILHO, 2005) é a padronização curricular em torno das necessidades do mercado. Essa tendência é reforçada pelos exames em larga escala e por uma compreensão de que a escola precisa focar seus investimentos naquelas disciplinas que podem trazer maiores e melhores resultados acadêmicos em prol das habilidades necessárias à sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004, ARMSTRONG, 2011).

Os contrapontos à influência neoliberal e utilitarista, por parte das escolas católicas, em seu processo de mudança na gestão, e no perfil dos gestores podem ser identificados no processo de formação continuada e na proposta curricular. A proposta de formação continuada aos professores, funcionários e gestores tende a reforçar os princípios e valores do carisma e identidade firmados na história da congregação religiosa a que pertence a escola e à tradição humanística cristã característica da proposta pedagógica das instituições católicas de ensino. Os dados obtidos por esta pesquisa são abundantes em mostrar a identificação dos gestores com a identidade confessional da escola e as modalidades de formação continuada visando, entre outros objetivos, o de comprometer a comunidade escolar com a missão da escola.

Outro contraponto das escolas católicas às influências utilitaristas e neoliberais sobre a educação é a proposta curricular comprometida com a formação integral, que prepare o aluno para a vida e para além nas necessidades do mercado e da sociedade do conhecimento (GIROUX, 1993, APPLE, 2006, HARGREAVES, 2004). Os dados da pesquisa permitem constatar que esta perspectiva curricular humanista e crítica é uma característica fortemente presente no discurso dos gestores que foram entrevistados. A mesma fonte revela uma atitude de preocupação por parte das escolas em relação, por exemplo, ao ENEM. Não de forma predominante, as escolas vêm buscando estratégias em função de obter melhores resultados nesse exame e nos vestibulares. Nesse aspecto a compreensão em torno da qualidade da educação, por parte dos gestores, tem elementos bem claros e outros um tanto nebulosos e inconsistentes.

4. A qualidade da educação: as escolas católicas são desafiadas a ir além das necessidades do mercado e da sociedade do conhecimento.

A pesquisa aponta que a qualidade da educação, nas escolas da Arquidiocese de Porto Alegre, se avaliadas segundo os critérios de Dourado, Oliveira, Santos (2007), todas apresentam uma estrutura física, de espaço, laboratórios, biblioteca e ambientes agradáveis e propícios ao ensino e ao aprendizado. O mesmo pode-se dizer sobre o clima de convivência e a relação entre os alunos com os professores e com a comunidade escolar. De modo geral, as escolas visitadas são lugares que os alunos gostam de frequentar, sentem-se motivados a estudar (Matsuura, 2004), sentem-se felizes por estar na escola (BRASLAVSKY, 2006).

A disciplina, a ordem, uniforme, o respeito às regras tendem a ser, também, uma expectativa dos pais em relação à escola e uma característica da qualidade da escola católica. Provavelmente, esse elemento esteja relacionado à realidade de abandono em que se encontram muitas das escolas públicas, com instabilidade no cumprimento do calendário escolar, e preocupante tendência de violência contra alunos e professores dentro do ambiente escolar, enfim, são raras as escolas públicas, com exceção das escolas do sistema federal, que oferecem uma qualidade compatível à que se encontra nas escolas particulares. É uma realidade bastante preocupante, que reforça a desigualdade social e promove o hiato entre as famílias com baixo capital cultural das que sempre puderam investir na boa formação de seus filhos (BOURDIEU, 2011). As famílias recém-chegadas à classe média e com possibilidade de pagar uma escola particular católica esperam encontrar uma escola onde a ordem e disciplina prevaleçam. Os mesmos dados revelam que as famílias de classe média alta e elites econômicas que frequentam grandes colégios católicos, mantêm a expectativa por bons resultados no ENEM e que estejam preparados para os melhores vestibulares. Percebe-se na expectativa diferenciada dos pais a perpetuação dos respectivos capitais culturais, sem que haja grande contribuição no sentido de mobilidade social por meio das escolas (BOURDIEU, 2011).

Quanto ao que Andy Hargreaves (2004) propõe para uma educação voltada para além da sociedade do conhecimento, escolas que trabalhem em equipe, aprendam com as experiências uma das outras, salas de aulas adaptadas para a inventividade, protagonismo do aluno na produção de conhecimento, professores altamente preparados e valorizados, esta perspectiva parece estar perto, mas ainda não é realidade no padrão de qualidade das escolas visitadas. O mesmo se pode dizer do conceito de qualidade proposto por Pedro Demo (1997, 2012) que une a qualidade a um currículo voltado para a pesquisa, a superação da aula como instrução e o comprometimento dos professores em se tornarem pesquisadores para formarem pesquisadores. Os dados obtidos na pesquisa apontam para gestores e professores preocupados em aparelhar as salas de aula com recursos tecnológicos, mas também revelam a resistência em mudar o modo de ensinar e substituir aulas de instrução por aulas de construção do conhecimento, em que os alunos são protagonistas e não "frequentadores de aula" (DEMO, 2012 a). As escolas católicas ainda incluem em seus planejamentos muitas citações de Paulo Freire, mas ainda precisariam reverter um modelo mental da "educação bancária". Façam-se aqui

todas as ressalvas possíveis às escolas e professores que se esforçam em comprometer os alunos num processo criativo, dinâmico e que propicia o protagonismo do aluno em sua própria formação dentro de uma proposta de integração entre a excelência humana e acadêmica, mas sob o manto da disciplina e da ordem muita aula instrucional e ruim acaba por frustrar a expectativa em relação à qualidade da escola católica.

5. O perfil dos professores gestores contribui para a qualidade da educação.

Os dados desta pesquisa possibilitam relacionar a formação dos gestores à qualidade da educação. Essa hipótese também foi investigada por Castro (2000) Lück (2000), além de outros estudos em nível de mestrado e doutorado. A contribuição desta pesquisa reforça o que vem sendo estudado sobre este assunto, tendo como foco de estudo as escolas católicas. Diferente da realidade pesquisada pelas autoras acima citadas, os diretores das escolas católicas aqui entrevistados não são escolhidos democraticamente, via eleição direta, mas por nomeação das mantenedoras. O que há, neste estudo, em comum com as pesquisas já realizadas é propriamente a possibilidade de se relacionar a formação dos gestores, o perfil acadêmico e profissional, a qualidade da educação das escolas.

Os dados desta pesquisa permitem delinear o perfil do gestor da escola católica como um professor, com graduação em Pedagogia ou formação eclesiástica e que pelo perfil de liderança entre os professores e alunos foi convidado a assumir alguma função de gestão, entre as quais a de diretor ou diretora da escola. Concomitante ou mesmo anterior ao desempenho da função, esse professor buscou preparar-se para a gestão com algum curso em nível de especialização. Esse perfil permite constatar, por parte das escolas católicas, uma seriedade na organização e no modo como procuram oferecer uma educação de qualidade. Nesta pesquisa encontraram-se os seguintes fatores que relacionam o perfil do gestor à qualidade da educação:

- O fato de terem sido professores contribui para que a gestão tenha foco nas atividades estratégicas à qualidade acadêmica;
- Os gestores mantêm uma visão crítica, comprometida e desafiadora em relação à qualidade da educação;
  - o Críticos: os gestores mostraram-se críticos a uma proposta pedagógica e curricular apenas voltada para a formação de profissionais ou "concurseiros", tendem a reforçar uma proposta de

educação integral e para isso buscam os meios necessários para que a escola seja um ambiente propício para o ensino e a aprendizagem.

- Comprometidos: os gestores, em relação à qualidade da educação, mostram-se comprometidos com o que o documento *Vão e Ensinem* (2011) chama de "currículo evangelizador" ou seja, uma proposta pedagógica que vá além do estudo de cada disciplina, mas as integrem dentro de um projeto de vida e missão convergentes com os princípios e valores da tradição cultural e religiosa a que a escola pertence.
- Desafiador: os gestores entrevistados também entendem a qualidade da educação como algo que os desafia constantemente a buscarem novos caminhos e meios pelos quais possam qualificar e responsabilizar o aluno e sua família na construção conjunta do conhecimento.

- Escolas mais complexas exigem gestores melhor preparados: a análise dos dados sobre o perfil dos gestores e as escolas onde eles são diretores, permite constatar que há uma relação entre o porte da escola com o perfil dos diretores. As escolas menores têm gestores mais jovens e com menos qualificação acadêmica e as maiores, em termos de número de matrícula, têm gestores com mais experiência e titulações acadêmicas. Esse dado revela que há, por parte das mantenedoras, um critério quanto ao nível acadêmico e a experiência profissional na escolha de gestores para escolas de médio e grande porte, junto com esse critério, segundo os dados da pesquisa, está a necessidade de haver convergência entre o gestor com a identidade confessional da escola.

- A formação continuada dos gestores contribui para a qualidade: outro dado a ser constatado é que nas escolas e nas redes com maior estrutura material há uma política de formação continuada melhor definida e que possibilita aos gestores e professores permanecerem sempre atualizados em relação à gestão, à proposta pedagógica e também à missão da escola em relação à Igreja e à sociedade. Ao passo que nas escolas com menor estrutura material a possibilidade de formação continuada, em alguns casos, não existe, os gestores têm apenas uma graduação e com base nas entrevistas essas escolas se esforçam para oferecer

uma qualidade ao menos dentro do padrão. Ou seja, uma escola limpa, organizada, com biblioteca, laboratório, alguns recursos tecnológicos, disciplina, mas sem muitos recursos que possam desafiar aos professores e alunos. Entretanto, é consenso por parte dos gestores entrevistados que a formação permanente contribui para a qualidade da gestão e da educação. O nível de satisfação com a formação recebida é bastante alta e é alta também a expectativa em aproveitar similares futuras oportunidades.

Os dados da pesquisa valorizam, mas, também, relativizam a necessidade da formação na área das Ciências da Administração por parte dos gestores das escolas. É valorizado algum conhecimento técnico de gestão, mas aparece como essencial a formação pedagógica e identidade com a missão da escola. A relativização desse elemento na formação dos gestores também é consequência da centralização dos processos administrativos e financeiros na mantenedora. Nesse modelo de gestão a mantenedora assume todos os processos financeiros, jurídicos, patrimoniais e de recursos humanos, deixando o gestor da escola exclusivo para a gestão da unidade escolar. Ainda assim, as entrevistas mostram que atualmente os gestores nas escolas gastam boa parte da agenda diária com questões jurídicas, decorrente do fenômeno da judicialização da educação.

O consenso midiático em torno do conceito de qualidade da educação tende a relacioná-lo a uma escola gerida como uma empresa eficiente em busca de resultados. A figura do gestor empresário que motiva por meio de prêmios os resultados obtidos pelos professores e alunos surge como modelo de escola eficaz. Os dados desta pesquisa apontam para outra direção. A qualidade da educação é fruto de vários fatores que atuam em conjunto e não de algum fator, exclusivamente.

6. A identidade confessional é o fator integrador e pode ser o elemento diferencial na proposta de qualidade das escolas católicas.

O fator integrador da qualidade da educação, segundo os dados desta pesquisa, é a identidade confessional da escola. A identidade garante um tipo específico de qualidade para a gestão, a proposta pedagógica e também para a pastoral. Os gestores entrevistados entendem que a qualidade da educação a ser promovida e construída na escola deve integrar essas três dimensões: gestão, proposta pedagógica e pastoral.

A escola católica precisa de uma gestão profissional e sustentável em todos os sentidos (HARGREAVES, 2007). As escolas, segundo Hargreaves, precisam ser

econômica, ambiental e profissionalmente sustentáveis. Para o autor, essa sustentabilidade tem a ver com consciência solidária, gestão compartilhada, líderes moralmente reconhecidos por sua prática justa e empreendedora (2007). A identidade confessional contribui para uma gestão profissional e sustentável por meio de seus valores e princípios, o que permite ver para além dos modismos e tendências milagreiras trazidas e vendidas pelos "gurus da administração". Nesse sentido, como propõe Zamagni (2013), a identidade confessional deve responder com criatividade e coragem às influências do mercado sobre a educação.

A identidade confessional, também, integra os objetivos pastorais e religiosos à proposta pedagógica e à política de gestão da escola. Essa integração possibilita um conceito de qualidade da educação que não seja capaz de atender às necessidades do mercado e da vida profissional, mas que possa ir além e trabalhar as relações humanas, habilidades psicossociais, fomentar atitudes solidárias, pensamento crítico e criativo, estimular um perfil cosmopolita que, por ter estudado em uma escola católica, possa ser hospitaleiro, acolhedor, respeite a diversidade cultural e aprenda a valorizar, como propõem os documentos *A Escola Católica* (n. 40) e *Vão e Ensinem* (n. 24), a ciência e o rigor acadêmico como meios que possibilita ler e interpretar os sinais sagrados nas realidades do mundo.

A qualidade da escola católica tem, na tradição confessional, um diferencial competitivo desde que, como alertam Zamagni (2013) e Sandrini (2011), o adjetivo "católico" não signifique um peso conservador que impeça avançar para novos paradigmas. Antes possibilite lançar raízes profundas no humanismo cristão e por essa tradição possibilite à educação católica construir e apresentar uma proposta de qualidade de educação que ao mesmo tempo seja inovadora e instigue a inventividade e a criatividade, mas também honre a sua tradição voltada para a inteireza do ser e a um projeto de sociedade coerente aos valores cristãos.

Finalmente, em relação à problemática desta pesquisa e ao que nela se propôs a investigar, pode-se inferir que as mudanças ocorridas, em nível de modelo de gestão e no perfil dos gestores, revelaram que o perfil docente dos gestores unido a habilidades técnicas de gestão e integrado à identidade da escola é uma boa forma de garantir, promover e buscar melhorar a qualidade da educação das escolas. No caso das escolas católicas, como resultado da pesquisa, fica claro que o elemento integrador e qualificador é a tradição confessional que lhes confere um elemento diferencial e competitivo.

Quanto às escolas em geral, a pesquisa aponta que um gestor com experiência docente parece mais indicado a assumir a direção de uma escola. Esses resultados precisariam ser confrontados com outras pesquisas sobre a relação entre a formação do gestor e a qualidade, pois com o espectro analisado, das escolas católicas, pode-se buscar outros resultados, ampliando a observação para, por exemplo, uma análise comparativa entre as escolas privadas em geral e as confessionais e observar quais as semelhanças e diferenças nos critérios de escolha e formação dos gestores das respectivas escolas e as consequências disso para a qualidade da educação. O mesmo estudo comparativo poderia ser feito em relação às escolas públicas com as escolas privadas. Dentro dessa temática, uma futura pesquisa que tomasse o tema da gestão democrática, observando as características da gestão nas escolas privadas e as consequências do tipo de gestão para a qualidade da educação parece ser uma boa contribuição para o estudo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, D. ACEDO, C., POPA, S. In Search of Quality Education. *In: Quality and Qualities: tensions in Education Reforms*. Rotterdam, Boston, Taipei, UNESCO, Sense Publishers. 2012. p. 1-22.

ADRIÃO, T. GARCIA, T. BORGUI, R. ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Revista Educação e Sociedade**, CEDES, UNICAMP, v. 30, n. 108, out. 2009. p. 799.

AKKARI, A. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e Desafios**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, jan/jun. p. 77 – 89. 2002

ALVES, M. **O papel das mantenedoras nas organizações da educação católica no Brasil**. In: Seminário da ANAMEC. 1996. Brasília, ANAMEC, ago. p. 265. 1996.

\_\_\_\_\_. Origens da Escola Moderna no Brasil: a contribuição Jesuíta. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, UNICAMP, v. 26, n. 91, maio/ago. p. 617-635. 2005.

\_\_\_\_\_. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. Curitiba, **Revista Diálogo Educacional**. Editora Universitária Champagnat, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 209 – 228, set/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Perspectiva da escola católica no Brasil. In Censo das Escolas Católicas no Brasil, ANAMEC/CERIS, Baurú, editora Editora da Universidade do Sacrado Coração de Jesus. 2006.

APPLE, M. W. **Educando à direita** – Mercados, padrões, Deus e desigualdade. (Biblioteca Freireana, 5, – Trad. De Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Currículo**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Entre o Neoliberalismo e o neoconservadorismo: Educação e Conservadorismo em um Contexto Global. In: BURBULES, Nicholas e Torres, Carlos Apple M. (e outros). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ARAÚJO CASTRO, A. M. D.: Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação, Porto Alegre**, v. 23, n. 3, p. 389-406, set./dez. 2008.

ARELARO, L. R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação

política? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES – UNICAMP, v. 28, n. 100. p. 645-650. 2007.

ARMSTRONG, T. **As melhores Escolas**: A prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre, 2008. Na pág. 89

ASTORGA, A. Articulações público-privada para a oferta educativa: encantamentos, suspechas, tensões. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES - UNICAMP, v. 30, n. 108, out. 2009. p. 799.

AZZI, R. A Trajetória da Educação Católica no Brasil. **Caminhos novos na educação**. Irmã Severina Alves de Lima (Coord.). São Paulo: FTD, 1995. p. 19-37.

\_\_\_\_\_. A Escola Pública no Brasil numa perspectiva histórica. **Boletim da AEC-RS**, ano 17, maio de 1997, n. 63.

\_\_\_\_\_. A Educação Católica no Brasil (1844-1944). **Caminhos Novos na Educação**. Irmã Severina Alves de Lima (coord.). São Paulo: FTD/Editora SER, 1995.

AZEVEDO J. M. L. Política e Gestão da Educação: impasses, limites e desafios. In: FERREIRA, AGUIAR (org.) **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S.J. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. São Paulo disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000300002&lng=pt&nrm=iso)> último acesso em 19/03/14.

BARBOSA, Maria Aparecida. **O desencontro entre a AEC e as escolas católicas**: uma análise da proposta pedagógica e projeto histórico da Associação de Educação Católica do Brasil. Pontifícia Universidade de São Paulo. (Mestrado em Ciências Religiosas), São Paulo, 2005.

BEAULIEU, G. **Educação brasileira e colégio dos Padres**. São Paulo: Herder, 1966.

BENEDETTI, L. R. Religião, crises e transformações. **Revista Vida Pastoral**, ano 50, n. 266, p. 20: 2009

BERKENBROCK, R. Gestão de escolas confessionais católicas frente à nova lei da filantropia. **Revista Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 3, p. 121 – 135, jan./jun. 2010. Disponível em [http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/514/375](http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/514/375)

Último acesso em 19/03/2014.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BOING, L. A. **Um pouco de Historiografia e da História da Educação Jesuíta no Brasil**. Rio de Janeiro, Centro Pedagógico Pedro Arrupe. 2009. (mimeo)

BOURDIEU, P. WACQUANT, L. Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução Teixeira, G. J. F., Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução Castro, M. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Tradução Gouveia, A. P. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília. Senado Federal, 1988, artigos 206, 209, 213.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394 de 1996, artigo 9, 70, 77.

BRASLAVSKY, Cecilia. Diez Factores para uma Educación de Calidad para Todos en El Siglo XXI. REICE. **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, Madri, Espanha, 2006, vol. 4, n. 2, p. 84-101.

BRIGHOUSE, T.; WOODS, D. **Como Fazer uma Boa Escola?** Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRIGUENTI, A. **A Missão evangelizadora no contexto atual: Realidades e desafios a partir da América Latina**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BUFFA, E. A Igreja Católica enquanto grupo de pressão na tramitação da LDB. **Catolicismo Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

BUFFA, E.; NOSELLA P. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991. Cap. 4, O debate novamente reprimido: 1964-1984.

CALAFATE, Pedro. **História do Pensamento Filosófico Português**. Renascimento e Contrarreforma, Lisboa: Caminho, 2001. V. 2.

CAMPOS, M. M.. A Qualidade da Educação em Debate. **Cadernos do Observatório**, Rio de Janeiro, n. 2, IBASE/Observatório da Cidadania, out. 2000.

\_\_\_\_\_. **Consulta sobre Qualidade da Educação na Escola**. São Paulo: Ação Educativa, 2002. Disponível em <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/ConsultaQualidade.pdf> último acesso em 19/03/2014

CARVALHO, J. M. Unificação da elite: uma ilha de letrados. In: **A Construção da Ordem: A elite política imperial**. Teatro de Sombras. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume Dumará, 2005.

CASSASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.

\_\_\_\_\_. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 9, maio/ago, 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf> último acesso em 05/03/2014.

CASTRO, M. L. S. Gestão escolar e formação de gestores. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72. p. 1 – 195, fev/jun 2000.

\_\_\_\_\_. Formação do diretor de escola do estado do Rio Grande do Sul: implicações para a prática. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 114-121, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Escolas sulistas: limites e possibilidades vivenciadas nos últimos 20 anos. **Revista Presente de Educação**, Salvador, v. 64, n. 27, 59 - 63p. abr/jul. 2009.

CASTRO, M. L. S.; WERLE, F. O. C.. O estado do conhecimento em administração da educação: Uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais 1982 – 2000. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 1045-1064. out./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Temáticas Privilegiadas em Periódicos Nacionais: uma análise das publicações na área de administração da educação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação**, Porto Alegre, V. 25, n. 3, p. 491-521, set./dez. 2009.

COIMBRA, C. L., OLIVEIRA, E. Qualidade da educação em Paulo Freire. In: COIMBRA; POSSANI, Stano *et al.* (orgs). **Qualidade em Educação**: série currículo questões atuais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

COLOMBO, S. S. *et al.*(Org.) **Gestão Educacional**: uma nova visão. Porto Alegre, Artmed, 2004.

COLOMBO, S. S.; CARDIM, P. A. G. (org.). Os Desafios da Gestão Financeira. In: **Nos Bastidores da Educação Brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A Escola Católica**, Cidade do Vaticano, 1977. Disponível em [www.vatican.va/Roma/Curia/congregations/ccathedu/documents](http://www.vatican.va/Roma/Curia/congregations/ccathedu/documents) último acesso em 31/01/2014.

\_\_\_\_\_. **O Leigo católico testemunha da fé na escola**. Cidade do Vaticano, 1982. Disponível em: [www.vatican.va/romancuria/congregation/ccatheduc/documents/lay\\_catholics](http://www.vatican.va/romancuria/congregation/ccatheduc/documents/lay_catholics) última visita em 03/02/14.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, R. P. **Estado e Política Educacional no Brasil**: desafios do século XXI. Tese (Livre docência) Faculdade de Educação, USP, São Paulo: 2006, Cidade do Vaticano, 1997. Disponível em: [www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_27041998\\_school2000\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html) última visita em 03/02/14.

\_\_\_\_\_. **Educar juntos na escola católica**: missão partilhada das pessoas consagradas e dos fiéis leigos. Cidade do Vaticano, 2007. Disponível em: [www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20070908\\_educare\\_insieme\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare_insieme_po.html) última visita em 15/02/2014.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida**: texto da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. São Paulo, Edições CNBB, Paulus, Paulinas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documento de Medellín**: texto da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Porto Alegre, Secretariado Regional Sul 3 da CNBB, 1968.

COSTA, J. A. **Imagens Organizacionais da Escola**. Lisboa, Portugal: Editora Asa, 1996.

CURY, C. R. J. **Igreja Católica/Educação: pressupostos e evolução no Brasil**. Catolicismo Educação e Ciência. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: Posições e tendências. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio de 1992. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/914.pdf> última visita em 21/07/2013.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES – UNICAMP, vol. 28, n. 100, p. 809-830. 2007.

DEMPSEY, N. Building the knowledge society. *In*. **OECD Observer** n. 242, March 2004. Disponível em: [http://www.oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/1218/Building\\_the\\_knowledge\\_society.html](http://www.oecdobserver.org/news/archivestory.php/aid/1218/Building_the_knowledge_society.html) última visita em 04/02/2014.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Sociedade do Conhecimento: mentiras que parecem verdades. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 31, n. 123, abr/jun, pág. 31-50, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação e Qualidade**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Textos para discussão n. 36. Brasília, INEP/MEC, 2012. Disponível em pdf por: <http://www.publicações.inep.gov.br> último acesso em 11/02/2014.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna. **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. Califórnia: Sage Publications, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007. Disponível em [http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D\\_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BF84EADE4-B76E-49DB-8B35-D196B9568685%7D_DISCUSS%C3%83O%20N%C2%BA%2024.pdf)

Último acesso em 05/03/2014

DOURADO, L. F. O Público e o Privado na agenda educacional brasileira. *In*: FERREIRA, AGUIAR (org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. A educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, FARIA FILHO, VEIGA (org.) 4. ed. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES – UNICAMP, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

DRUCKER, P. **O melhor de Peter Drucker: o homem, a administração, a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2002.

FERREIRA, JR. A Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico (1549-1768). *Revista em Aberto*, INEP, v. 21, n. 78, p. 1-172, dez. 2007. Disponível em:

[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{2FCF6D7F-6D7F-6D85-4626-B0A0-A5DD3A1BBD36}miolo\\_completo\\_78.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{2FCF6D7F-6D7F-6D85-4626-B0A0-A5DD3A1BBD36}miolo_completo_78.pdf) último acesso em 06/04/2014.

FILHO, G. **A Boa Escola no Discurso da Mídia**: um exame das representações sobre educação na revista *Veja* (1995 – 2001). São Paulo: Unesp, 2005.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 645-650: 2007.

FREITAS, L. S. Os Reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379 – 404: 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, tia Não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. A Qualidade da educação escolar no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In BERTUSSI, G. T. e OURIQUES (coord.) **Anuário Educativo Brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

FLECHA, R. e TORTAJADA, Y. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: Inbernon (orgs.). **A Educação no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, M. HARGREAVES, A. **A Escola Como Organização Aprendente**: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GANDIN, L. A. A escola à procura de clientes. **Revista de Educação AEC**. Brasília, 2000, n.116, p. 19.

GALL, N. e GUEDES P. M. **A Reforma Educacional de Nova York Possibilidades para o Brasil**. Instituto Fernando Braudel: Fundação Itaú, 2009.

GENTILI, P. O Discurso da Qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 1999.

GOMES, A. C. A. **Escola Republicana**: entre luzes e sombras. A República do Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GOMES, Candido Alberto. A Escola de Qualidade para Todos: abrindo as camadas da cebola. **Revista Ensaio: avaliação de políticas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.13, n. 48, jul./set. 2005.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IMBÉRNON, F. **Educação para o século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GVIRTZ, S.; PODESTÁ, M. E. (Org.). **Mejorar la escuela**: acerca de la gestión y la enseñanza. Buenos Aires, México, Santiago, Montevideo: Granica Editora, 2010.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Ocidente Dividido**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2006.

HADDAD, S.; GRACIANO, M.. Educação direito universal ou mercado em expansão. **São Paulo em Perspectiva**, p. 67-77: 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000300008&script=sci_arttext). Última visita em 02/07/2012.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a Mudar**. O ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Changing Teachers, Changing Times**: Teacher's work and culture in the postmodern age. New York, Columbia University, Editora Teachers College, 1994.

HARGREAVES A., FINK, D. **Liderança Sustentável**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HAUCK, J. F.; FRAGOSO, H.; BEOZZO, J. O. *et al.* **História da Igreja no Brasil**: a Igreja no Brasil no século XIX. Petrópolis: Vozes, 1980.

KARP, S. Desafiar a reforma escolar empresarial... e dez sinais esperançosos de resistência. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 431 – 454: 2012.

KLEIN, Luiz F. **Atualidade da Pedagogia Jesuíta**. São Paulo: Loyola, 1997.

KREUTZ, L. A Educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, FARIA FILHO, VEIGA (org.) 4.ed. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRUPPA, Sonia Maria Portela. **O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90**. Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional. ANPED, 2001. Disponível em <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt5> última visita em 03/02/14.

LARA, M. R. Qualidade da educação em Pedro Demo. In: COIMBRA; POSSANI, Stano *et al.* (orgs). **Qualidade em Educação**: série currículo questões atuais. Curitiba: Editora CRV, 2011.

LEHER, R. O BIRD e as reformas neoliberais na educação. **Revista Pucviva**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 16-22, junho/1999.

- LEITE, S. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2004.
- LIBANIO, J. B. **As grandes rupturas socioculturais e eclesiais**. Petrópolis: Vozes/CRB, 1980.
- \_\_\_\_\_. Caminhada da Educação Libertadora: de Medellín a nossos dias. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano, n., v. p. 1997.
- \_\_\_\_\_. Tendências religiosas do mundo contemporâneo. **Revista Vida Pastoral**, São Paulo, ano 50, n. 266, p. 12, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Em Busca de Lucidez: o Fiel da Balança**. São Paulo: Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Eu Creio Nós Cremos: Tratado da Fé**. São Paulo: Loyola. 2000.
- \_\_\_\_\_. **Cenários da Igreja: num Mundo Plural e Fragmentado**. 5. ed. São Paulo: Loyola. 2012.
- \_\_\_\_\_. Caminhada da Educação Libertadora: de Medellín a nossos dias. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 105, p. 9-18, 1997.
- LIBÂNEO, J. C.; FERREIRA DE OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, L. A. **Escola como Organização Educativa**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA VAZ, H. C. **Escritos de Filosofia II: Ética e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.
- \_\_\_\_\_. Humanismo Hoje: Tradição e Missão. **Síntese Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 28, n. 91 (2001) p. 157-168.
- \_\_\_\_\_. **Antropologia Filosófica**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2006.V.I.
- LUSTOSA, Frei Oscar. **A Presença da Igreja no Brasil**. São Paulo: Giro, 1977.
- LÜCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11 – 33, fev./jun., 2000.
- MARTINS, Angela; GOMES da Silva, Vandrê. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 421-440, set/dez. 2010.
- MAINARDES J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94. p. 47-69: 2006.
- MATSUURA, K. Qualidade da Educação: desafio do século 21. **Notícias da Unesco**, Brasília, DF, n. 25, set/dez. 2004.
- MACGAW, Barry. **Quality education: Is the sky the limit?** Disponível no site [http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1217/Quality\\_education:\\_Is\\_the\\_sky\\_the\\_limit.html](http://www.oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/1217/Quality_education:_Is_the_sky_the_limit.html) último acesso em 03/02/14.
- MENZ, M. **A Integração do Guarani Missioneiro na Sociedade sul-riograndense**. São Leopoldo:UNISINOS, 2001 (dissertação de Mestrado). Disponível em: [http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2001\\_mest\\_unisinos\\_maximiliano\\_menz.pdf](http://www1.capes.gov.br/teses/pt/2001_mest_unisinos_maximiliano_menz.pdf) último acesso em 06/04/14.
- MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Perdizes: Boitempo, 2005.

MIRANDA, Mario de França. Um Cristianismo inédito? **Revista Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, n. 40 (2008) p. 181 – 205.

\_\_\_\_\_. O desafio do Agnosticismo. **Revista Cuestiones Teológicas**, Medellín, Colômbia, v. 35, n. 84 (2008) p. 303.

MORO, S. M.; BENINCÁ, E. O financiamento e a Educação Básica. **Revista de Educação AEC**, Brasília, ano 17, n. 70 – out/dez de 1998.

MOURA, L. D. **A educação Católica no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação Católica no Brasil. São Paulo: Loyola, 2000. In: FERREIRA, Aguiar. **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo, Cortez, 2011.

MURAD, A. **Gestão e Espiritualidade: uma porta entreaberta**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de História 1500-2000**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

\_\_\_\_\_. **Administração Escolar**. Coleção Normalista, v. 3. Porto Alegre: Tabajara, 1969.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e Política Educacional no Brasil: desafios do século XXI**. Tese (Livre docência) Faculdade de Educação. São Paulo: USP, 2006.

\_\_\_\_\_. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

\_\_\_\_\_. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 739–760, 2009.

OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/pages>. Acesso em: 04/02/2014.

\_\_\_\_\_. Innovation in the knowledge economy: implications for education and learning, 2004. OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/pages>. Acesso em: 13/07/13.

O'MALLEY, J. W. **Os Primeiros Jesuítas**. São Leopoldo: Unisinos/EDUSC, 2002.

PAIER, L. S. **A Trajetória da Escola Menino Jesus (1941-2008): Princípios, Identidade e Cultura Notre Dame**. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Rio dos Sinos, 2008

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA (org.) 4.ed. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez editora: 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de Gestores Escolares: A atualidade de José Querino Ribeiro. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo, Cortez editora: 2011

PAULO VI, Declaração Gravissimum Educationis, 1965. Disponível em: [www.vatican.va/archive/hist\\_council/ii\\_vatican\\_council](http://www.vatican.va/archive/hist_council/ii_vatican_council) último acesso em 31/01/2014

\_\_\_\_\_, Constituição Dogmática Lumen Gentium, 1965. Disponível em: [www.vatican.va/.../vat-ii\\_const\\_19641121\\_lumen-gentium\\_po.html](http://www.vatican.va/.../vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html) última visita em 03/02/2014.

\_\_\_\_\_, Decreto Apostolicam Actuositatem, 1965. Disponível em: [www.vatican.va/.../vat-ii\\_const\\_19641121\\_apostolica\\_actuositatem\\_po.html](http://www.vatican.va/.../vat-ii_const_19641121_apostolica_actuositatem_po.html) última visita em 03/02/2014.

PERONI, V. M. V.; CESTARI DE OLIVEIRA, R.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108: 2009. p. 761–778.

PREEDY, M., GLATTER, R., LEVACIC, R., **Gestão em Educação**: estratégia, qualidade e recursos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

POPKEWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. (org). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMAL, A. A nova lei das diretrizes e bases da educação no Brasil. *Revista de Educação CEAP*. Ano 05, n. 17, p. 5 – 21: 1997.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre, Editora Sulina, 2011.

ROMERO, C. **Hacer de la escuela, una buena escuela**: prácticas y escenarios de gestión. Buenos Aires: Aique, 2009.

RIBEIRO, E. Charles Taylor e a Secularização. **Revista Brotéria**, Lisboa, Portugal, n. 170, 2010, p.147-156.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: IBRASA, 1986.

RHODEN, J. C. **A escola Particular e a Democratização do Ensino**. Curitiba: Rosário, 1985.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROSSA, L. **AEC do Brasil – 60 anos**. Uma presença católica na educação brasileira. Brasília: AEC do Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e Libertação: a propósito dos 35 anos da Revista de Educação AEC. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, v. 35, n. 140 jul/set. 2006, p. 9.

RUBERT, A. **A Igreja no Brasil**: origem e desenvolvimento (século XVI). Santa Maria: Palotti, 1981. V. 1.

SACRISTÁN, J. G. A. **Educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANDER, B. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória sobre sua construção. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 421- 447, set./dez 2007.

SANDRINI, M. Religiosidade e educação no contexto da modernidade: Da ambivalência da flutuação e da fixação à aporia do amor. Porto Alegre: PUC-RS, 2007. Tese (Livre docência) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_. **Como uma estrela no céu**: apontamentos de Pastoral de Educação. Porto Alegre, mimeo, 2011.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: LDB trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHMITZ, E. **Os jesuítas e a educação**: a filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

SERGIOVANNI, T. J. **The Principalsip**: a reflective practice perspective. 5<sup>th</sup>, Boston (EUA), Pearson, 2006.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera na oferta educacional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES – UNICAMP, v. 30, n. 108, p. 779-798, 2009

SOUZA, B. Anais dos eventos da ANPED e da ANPAE (2000 a 2008) e o estado da temática gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 441-459, set/dez., 2010.

SOUZA, A. R. Os caminhos da produção científica sobre gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Administração e Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13 - 39, jan./jun., 2006.

STANO, R. M. T.; GONÇALVES, Y. P. Qualidade da educação em Michael W. Apple. In: COIMBRA, POSSANI, STANO *et al.*, (orgs). **Qualidade em Educação**: série currículo questões atuais. Curitiba: CRV, 2011.

STEINBERG, H.; MARCATTI L. Governança Corporativa Aplicada às Instituições de Ensino. In: **Nos Bastidores da Educação Brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TAYLOR, C. **Uma era secular**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010.

TOMMASI, M. L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TREVISAN, A.; TREVISAN, F. Os Desafios da Gestão Financeira. In: **Nos Bastidores da Educação Brasileira**: a gestão vista por dentro. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VALLE, E. O "Aggiornamento" católico e suas consequências nas áreas científica e educacional. **Catolicismo Educação e Ciência**. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. O Século XX interpela a Vida Religiosa Brasileira: Guia para uma reflexão histórica. **Cadernos de Vida Religiosa**, Aparecida, Editora Santuário, 2000.

VALERIEN, J.; DIAS, J. A. **Gestão da Escola Fundamental**: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

VALOR ECONÔMICO. Grupos Educacionais Religiosos Usam Serviços de Headhunter. Reportagem publicada em 10/06/2011 no jornal impresso seção EU & CARREIRA. Também disponível no site <http://valoronline.com.br/impresso/eu->

[carreira/108/440139/grupos-educacionais-religiosos-usam-servicos-de-headhunter.](#)

Último acesso em 20/06/2011.

VEJA. Revista Semanal. Abril Educação compra grupo Anglo e espera faturar meio bilhão em 2010. Seção Veja Educação. Reportagem publicada em 12/07/2010. Também disponível no site <[http://portalimprensa.uol.com.br/portal/ultimas\\_noticias/2010/07/12/imprensa36855.shtml](http://portalimprensa.uol.com.br/portal/ultimas_noticias/2010/07/12/imprensa36855.shtml)>. Último acesso em 19/02/2014.

VIEIRA S. L. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, AGUIAR (org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2011.

VILLELA, H. O. O Mestre-escola e a professora. In: LOPES, FARIA FILHO, VEIGA (org.) 4. ed. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZAMAGNI, S. Globalização e o Pensamento Econômico Franciscano. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, Instituto Humanitas UNISINOS, ano 9, n. 153, 2011.

\_\_\_\_\_. Civilizar a Economia. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, Instituto Humanitas UNISINOS, ano 9, n. 155, 2011.

\_\_\_\_\_. A Ética Católica e o Espírito Capitalista. **Caderno IHU Ideias** São Leopoldo, Instituto Humanitas UNISINOS, ano 9, n. 159, 2011.

\_\_\_\_\_. A Identidade e a Missão de uma Universidade Católica na Atualidade. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo, Instituto Humanitas UNISINOS, ano 11, n. 185, 2013.