

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS — UNISINOS
CIÊNCIAS ECONÔMICAS
MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

OLAVO JOSÉ DALVIT

**A GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
BÁSICA — AS ESCOLAS DA REDE LA SALLE DO RIO GRANDE
DO SUL**

São Leopoldo
2007

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS — UNISINOS

CIÊNCIAS ECONÔMICAS

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

OLAVO JOSÉ DALVIT

**A GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA —
AS ESCOLAS DA REDE LA SALLE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Dr. Luiz Paulo Bignetti

**São Leopoldo
2007**

OLAVO JOSÉ DALVIT

**A GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA —
AS ESCOLAS DA REDE LA SALLE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovado em 31 de agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cláudio Reis Gonçalo — Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Yeda Swirski de Souza — Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Prof. Dr. Roberto Costa Facchin — Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais –PUC-MG

Orientador: Prof. Dr. Luiz Paulo Bignetti

Visto e permitida a impressão.

São Leopoldo,

Prof. Dr. Ely Laureano Paiva
Coordenador Executivo PPG em Administração

RESUMO

Esta dissertação busca apresentar um estudo sobre o processo de mudança que as instituições de ensino privado passaram nos últimos anos, em particular as escolas lassalistas do RS. Tendo como pano de fundo o processo de mudança nas organizações, a pesquisa mostra como a gestão educacional passou por esse processo nos últimos anos e o impacto que essa mudança teve nas instituições de ensino no Brasil. Em particular e como objeto do estudo, é analisado o processo vivido por 11 escolas de educação básica da Rede La Salle, localizadas na grande Porto Alegre e no interior do Estado do RS. Como essas instituições acolheram e adaptaram-se às mudanças, como o ambiente organizacional interferiu em suas mudanças, o papel das lideranças no processo são algumas das questões que o estudo procura responder. A gestão educacional está inserida em um ambiente competitivo, e é parte da gestão empresarial com as características próprias do meio educacional. Para tanto, as instituições de ensino precisam aproveitar elementos próprios do meio empresarial e posicionarem-se perante esse mercado. As escolas lassalistas do RS também vivem o mesmo dilema de muitas escolas, de mudarem e adotarem novo modelo de gestão, ao mesmo tempo em que precisam reverter o quadro de diminuição do número de alunos.

Palavras-chave: mudança organizacional, gestão educacional.

ABSTRACT

This dissertation intends to present a study about the process change that the private education institutions have undergone in the last years, in special the La Salle schools of RS state, Brazil. Having as scenery the change process in the organizations the research shows how educational management has undergone this process in the last years and the impact that this change had in the Brazilian educational institutions. Specially and as object of study it is analyzed the process undergone by 11 schools of basic education of La Salle Net, located in the great Porto Alegre and in the interior of RS state. How those institutions welcomed and they adapted themselves to the changes, how the organizational atmosphere interfered in their changes and the leaderships' paper in the process are some of the questions that this study tries to answer. The educational management inserts itself in a competitive atmosphere and it is part of the organizational management with its own characteristics of educational environment. For that, the educational institutions need to take advantage of elements that are from the organizational environment and they need to position themselves in that market. The La Salle schools of RS also live the same dilemma of many schools: they need to change and adopt a new management model and at the same time, they need to reverse the picture of decrease of the number of students.

Key Words: Organizational change, educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma Base das Escolas Lassalistas.	88
Figura 2 - Eixos de realização das áreas do trabalho de gestão escolar.	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definições teóricas sobre mudança organizacional.	19
Quadro 2 - Tipos de mudança organizacional.	20
Quadro 3 - Mudança de liderança nas escolas no período de 1997 a 2006. Quantidade de líderes no período.	72
Quadro 4 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 1. ...	74
Quadro 5 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 2. ...	75
Quadro 6 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 4. ...	77
Quadro 7 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 5. ...	78
Quadro 8 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 7. ...	79
Quadro 9 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 10. ...	81
Quadro 10 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 11. ...	83
Quadro 11 - Mudança de Liderança na Mantenedora no período de 1997 a 2006.	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos.....	70
----------------------------------	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	<i>DEFINIÇÃO DO PROBLEMA</i>	13
1.2	<i>OBJETIVOS</i>	13
1.2.1	Objetivo Geral.....	13
1.2.2	Objetivos Específicos	14
1.3	<i>JUSTIFICATIVA.....</i>	14
1.4	<i>DELIMITAÇÃO DO ESTUDO</i>	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	<i>MUDANÇA ORGANIZACIONAL.....</i>	17
2.2	<i>MUDANÇA NAS CIÊNCIAS, NA ADMINISTRAÇÃO E NA GESTÃO EDUCACIONAL</i>	23
2.3	<i>A MUDANÇA QUE NÃO TRANSFORMA: PERSPECTIVA FUNCIONALISTA DAS ORGANIZAÇÕES E SUA IMPLICAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....</i>	28
2.4	<i>NOVAS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NA GESTÃO — A ERA DA TECNOLOGIA E DA COMUNICAÇÃO.....</i>	30
2.5	<i>A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO DAS ORGANIZAÇÕES E DA GESTÃO — UM DESAFIO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO</i>	32
2.6	<i>A GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES — CONCRETIZAÇÃO DA MUDANÇA.....</i>	35
2.7	<i>PERFIL DE GESTOR ESCOLAR PARA A MUDANÇA DE GESTÃO.....</i>	37
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	39

4	CONTEXTO GERAL DA GESTÃO ESCOLAR, NO BRASIL E NO RS.....	43
4.1	<i>O ENSINO PRIVADO NO BRASIL</i>	43
4.2	<i>O ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL.....</i>	47
4.3	<i>O NEGÓCIO EDUCAÇÃO NO BRASIL</i>	53
5	A REDE LA SALLE DE ESCOLAS E SUA ORGANIZAÇÃO.....	60
5.1	<i>BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS HOJE INTEGRANTES DA REDE LA SALLE .</i>	60
5.2	<i>CHEGADA DAS ESCOLAS LA SALLE AO BRASIL.....</i>	65
5.3	<i>ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO INSTITUTO LASSALISTA NO MUNDO</i>	66
5.4	<i>ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA REDE LA SALLE</i>	67
6	A GESTÃO NAS ESCOLAS LASSALISTAS DO RIO GRANDE DO SUL — 1997 A 2006	69
6.1	<i>ANÁLISE DOS DADOS</i>	87
7	ASPECTOS GERENCIAIS DA MUDANÇA DA GESTÃO NAS ESCOLAS LASSALISTAS DO RIO GRANDE DO SUL.....	90
7.1	<i>COMO OS DIRETORES VÊEM A MUDANÇA NA GESTÃO DAS ESCOLAS</i>	90
7.2	<i>COMO OS LÍDERES, NÃO DIRETORES, VÊEM A MUDANÇA NA GESTÃO DAS ESCOLAS.....</i>	102
7.3	<i>CONSTATAÇÃO GERAL A PARTIR DAS ENTREVISTAS.....</i>	114
8	PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL NAS OBRAS LASSALISTAS DO RS.....	117
8.1	<i>O MOMENTO DA VIRADA</i>	118
8.2	<i>ENTENDER A MUDANÇA COMO NECESSÁRIA</i>	120
8.3	<i>A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO</i>	122
8.3.1	<i>O Posicionamento Estratégico das Escolas Lassalistas.....</i>	124
8.4	<i>VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS</i>	126
8.5	<i>NOVAS DEMANDAS QUE A ESCOLA ENFRENTA HOJE — PROCESSO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS</i>	127
8.6	<i>PAPEL DOS GESTORES</i>	130
8.7	<i>UM FUTURO POSSÍVEL.....</i>	131

9 CONCLUSÕES	133
REFERÊNCIAS	137
ANEXO A — ENTREVISTA COM DIRETORES	142
ANEXO B — ENTREVISTA COM SUPERVISORES OU LÍDERES DENTRO DA ESCOLA.....	144

1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino de educação básica, entendidas as que atuam nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sobretudo as tradicionais, muitas delas ligadas a confissões religiosas, passaram e passam por dificuldades no que se refere ao modelo de gestão e de compreensão de negócio. O alto grau de competitividade da última década também dificultou o gerenciamento das instituições.

Percebe-se, por exemplo, que cresceu de forma vertiginosa o número de instituições de ensino nos níveis de Educação Infantil, Fundamental e Médio. Hoje, do total de 57 milhões de alunos que cursam o ensino básico no Brasil, 13% estão nas 34 mil escolas particulares (COLOMBO, 2004). Por outro lado, a inadimplência no setor educacional acabou se tornando três a quatro vezes maior do que a encontrada em outros segmentos do varejo brasileiro.

Diante disso, os gestores da educação passam grande parte de seu tempo resolvendo pequenas situações-problema do dia-a-dia, e são forçados a reservar um tempo mínimo para a geração e o desenvolvimento de ações estratégicas. No entanto, houve empresas que usaram a crise a seu favor, e perceberam que podiam vender tecnologia educacional para escolas menores, principalmente em um período de concorrência acirrada. (COLOMBO, 2004).

Por outro lado, constata-se que as mudanças organizacionais presentes no meio empresarial demoraram em refletir no setor educacional. As resistências eram e são evidentes a ponto de a literatura sobre o tema ser bastante escassa, o que impede uma análise mais aprofundada a partir de dentro do meio educacional.

Ainda assim são muitas as experiências positivas da administração no meio educacional. Inclusive uma série de iniciativas que deram novos rumos à gestão empresarial tem sua raiz na educação. Exemplos disso são alguns dos conceitos ligados à participação dos

funcionários nos processos decisórios, à autonomia dada às lideranças na criação e execução de projetos, os espaços para iniciativas aos funcionários, e assim por diante.

A idéia de entender o que se passa nesse setor advém da necessidade de aplicar as idéias e princípios da administração à educação básica, ao mesmo tempo em que deseja colocar lado a lado os princípios pedagógicos e administrativos, muitas vezes considerados incompatíveis para a execução da atividade fim da educação.

O presente trabalho procurará analisar esse processo de mudança vivido pelas instituições lassalistas do Estado do Rio Grande do Sul (RS), desde o final da década de 1990 até os nossos dias. O foco do trabalho dar-se-á pela perspectiva do ensino entendido como negócio, uma terminologia um tanto contestada e/ou incompreendida no meio e na linguagem educacional.

As escolas da Rede La Salle, no RS, sentiram de maneira muito forte a dificuldade do meio educacional de ensino particular do Brasil. Dentro da própria Rede, as escolas situadas no Estado foram as que mais reduziram o número de alunos e, por conseqüência, o seu rendimento.

A Rede La Salle, há 100 anos no Brasil, teve os últimos anos, caracterizados na década ora em estudo, um tempo especial de definição de negócio. Até então, a idéia de Rede era pouco explorada, e não rendia significado para a instituição.

Neste estudo, procura-se analisar as escolas lassalistas em um tempo de transição de um modelo que não respondia mais às necessidades das obras educativas para um novo modelo que não estava claro na mente dos que tinham de tomar as decisões. Embora o objeto de estudo não seja a Rede La Salle como tal, mas uma parcela da Rede, esse elemento está presente e auxilia na compreensão do que aconteceu com as obras no Rio Grande do Sul.

A revisão de literatura foi realizada no sentido de entender alguns elementos da mudança organizacional, sobretudo o processo de mudança pelos quais passam as instituições e pelos quais também passaram e continuam passando as instituições de ensino. Também se passará pela literatura ligada à gestão educacional, com os autores que mais estão escrevendo e refletindo sobre o tema das mudanças e da ligação das instituições de ensino com o meio empresarial.

1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A proposta desta pesquisa é procurar entender como se deu a mudança na gestão educacional nas instituições de ensino de educação básica da Rede La Salle do Rio Grande do Sul, que passaram pela crise vivida pelo setor educacional, com mais ou menos dificuldade, e que continuam buscando alternativas para se sustentarem nesse terreno instável e competitivo.

Como pano de fundo da situação problema está a redução do número de alunos nas escolas estudadas. Juntas perderam 55% do número de matrículas nos anos em estudo, passando de 16.164 para 7.366 matrículas. Por si só esses números apontam para algum problema de gestão, mas não se pode concluir nada sem verificar as situações concretas vividas pelas instituições de ensino, expressas nas particularidades internas e externas onde as escolas estão localizadas.

As questões básicas da pesquisa são: o que mudou na gestão educacional, como foi o processo de mudança e como as instituições absorveram essas mudanças.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de mudança na gestão e organização educacional das instituições de ensino de educação básica da Rede La Salle no Rio Grande do Sul.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Realizar uma revisão de literatura sobre os processos de mudança nas organizações.
2. Compreender a importância da gestão estratégica como impulsionadora da gestão educacional.
3. Analisar e relacionar o processo de gestão educacional das instituições de ensino da Rede La Salle no Rio Grande do Sul.
4. Relacionar o modelo de gestão educacional com a gestão empresarial.
5. Apontar as alternativas da gestão educacional perante as tendências da realidade empresarial atual.

1.3 JUSTIFICATIVA

A competitividade cada vez mais acirrada, a situação econômico-financeira que se vive e o novo perfil do consumidor têm obrigado as empresas, em todos os setores, a se reestruturarem, e preocuparem-se constantemente com seus resultados. Tal preocupação tem levado as escolas a permanentes revisões em suas estratégias de *marketing*, seus custos, seus processos, seus métodos e metodologias de ensino, suas tecnologias e serviços oferecidos, sempre buscando uma melhor qualidade.

A promoção da educação é um dever do Estado, mas sabemos que dificilmente serão investidos mais do que o 5,2% do PIB (dado de 2003). No ensino superior, a iniciativa privada está com 2/3 das vagas, enquanto na educação básica o governo é responsável por 84% das ações educativas, reforçando o princípio da responsabilidade do Estado com a educação.

Esses dados confirmam que a fatia de mercado educacional em que a iniciativa privada se lançou, nos últimos anos, é o ensino superior, e que na educação básica a disputa torna-se cada vez mais acirrada.

Constata-se, ao observar o contexto da iniciativa privada do setor educacional, que as instituições novas, identificadas com o meio empresarial, estão tendo sucesso e estão sendo inovadoras no negócio. As redes de ensino que mais crescem no Brasil não são as tradicionais e centenárias instituições, mas sim as novas e identificadas com o meio empresarial. Prova disso é que os cinco grandes grupos educacionais do Brasil são deste perfil. O Objetivo, Positivo, Pitágoras, COC e *Pueri Domus* concentram mais de 20% dos alunos do ensino fundamental e médio da rede privada. O interessante disso é que o maior crescimento dessas redes dá-se justamente quando as tradicionais estão em declínio.

A forte tradição religiosa fez com que, até a pouco tempo, uma fatia razoável das escolas de educação básica estivesse na mão de instituições confessionais, sobretudo católicas. Com o crescimento das instituições com o perfil elencado acima e dentro desse modelo novo de fazer educação, as instituições tradicionais, marcadas por um modelo também tradicional de gerenciar as organizações, foram perdendo espaço, e sentindo-se impotentes perante a novidade que esse novo tempo estava significando.

No contexto do Rio Grande do Sul, onde a presença das instituições confessionais ainda é dominante, diferentemente do centro do País, onde a iniciativa privada não confessional se desenvolve, o advento desse novo modelo, aliado às crises socioeconômicas, tem causado dificuldades e desafiado estas instituições.

As escolas da Rede La Salle, do Rio Grande do Sul, passaram por grandes dificuldades na última década. Houve um decréscimo de 55% no número de matrículas em dez anos, sendo que as instituições mais tradicionais foram as que mais reduziram o número de alunos.

O contexto em que estão situadas hoje, dadas as transformações socioeconômicas, exige que essas instituições posicionem-se perante a concorrência acirrada e as iniciativas mercadológicas de todos os tipos.

Ao contextualizar as escolas perante o mercado, esclarecendo os pontos de encontro e desencontro, entende-se que esta pesquisa contribuirá com as instituições que ainda passam por dificuldades ou que não entenderam os processos de mudança ocorridos.

1.4 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

As instituições de ensino sempre foram estudadas e analisadas a partir de uma óptica diferente das empresas em geral, de forma que fica difícil analisá-las de forma comparativa ao processo vivido pelo meio empresarial. Por outro lado, elas sempre refletiram os processos vividos pela sociedade.

Como delimitação dos estudos apresentados buscou-se dar uma visão geral sobre o processo de mudança organizacional, sem o objetivo de citar tudo, nem de aprofundar alguma questão em especial, senão de retomar questões que interferiram e interferem na compreensão do que vivem as escolas. Os estudos serão apresentados de forma conjunta aproveitando sempre para conjugar as mudanças sociais com o processo vivido pelas instituições de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 MUDANÇA ORGANIZACIONAL

As organizações passaram por grandes transformações no final do milênio passado, que lhes exigiu capacidade de adaptação a elas. As mudanças exigem das organizações respostas rápidas e eficazes para dar conta das transformações que estão acontecendo. *É preciso desenvolver uma capacidade contínua de adaptação e mudança* (ROBBINS, 1999), ou seja, a adaptação e a mudança complementam-se e andam juntas, como que uma perseguindo a outra.

A mudança organizacional, diz Bressan (2004), é aspecto inerente do cotidiano organizacional e elemento necessário para a sobrevivência das empresas no mercado global, competitivo e mutante. Ou como diz Mintzberg, Lampel e Ahlstrand (2000), *afinal de contas tudo muda — os ambientes desestabilizam-se, os nichos desaparecem, as oportunidades banalizam-se*. A mudança é um processo contínuo, que veio para ficar e que transforma as empresas, ou estas que se transformam, se quiserem continuar existindo.

O tema das mudanças organizacionais tem sido muito discutido nos últimos anos, mesmo que não seja um tema novo para as organizações. O interesse sobre esse tema parece proporcional ao aumento da turbulência do ambiente e à necessidade de reorganização das empresas (MONTEIRO, 1999).

O processo da mudança necessita ser entendido e gerenciado, defendem Lopes, Stadler e Kovalski (2003). Segundo os autores, essa gestão da mudança justifica-se porque se vive em um mercado em que as idéias, recursos e competências estão globalizados, ao mesmo

tempo em que a informação viaja em uma velocidade espantosa, de forma que as organizações tenham de alterar de forma constante a maneira de agir para se adequarem ao meio em que estão inseridas. A mudança é o processo que permite que as organizações se adaptem, e continuem sobrevivendo em meio a esse ambiente cada vez mais competitivo e turbulento.

As tentativas de compreender a mudança organizacional estão ligadas à preocupação das empresas em dar respostas à velocidade das transformações sociais, políticas, tecnológicas e econômicas que caracterizam a atualidade. Considerada um fenômeno inerente à vida das organizações, a mudança está *associada a qualquer modificação ou ruptura ocorrida nas estruturas, nas tecnologias e nos processos administrativos, bem como no comportamento humano no trabalho* (MONTEIRO, 1999).

Há uma série de conceitos e concepções sobre mudança organizacional, possivelmente pela variedade de processos nas instituições e nas nações, também pelas diferenças entre organizações empresariais de produção ou serviços. Alguns conceitos serão descritos para melhor compreender o que é e como se processa a mudança nas organizações.

O conceito de mudança organizacional é um tema emergente na vida das organizações, porém não foi ainda suficientemente estudado (BRESSAN, 2004). Normalmente sua conceituação tem sido utilizada mais na linha dos processos de implantação de mudanças, como de gestão da mudança. O quadro a seguir mostra o que dizem alguns autores sobre o tema, conforme estudo de Bressan (2004).

DEFINIÇÃO ENCONTRADA	AUTOR
<i>É qualquer alteração, planejada ou não, ocorrida na organização, decorrente de fatores internos e/ou externos à organização que traz algum impacto nos resultados e/ou nas relações entre as pessoas no trabalho.</i>	<i>Bruno-Faria (2000)</i>
<i>Qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de outro componente, capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização.</i>	<i>Wood Jr (2000)</i>
<i>São atividades intencionais, pró-ativas e direcionadas para a obtenção das metas organizacionais.</i>	<i>Robbins (1999)</i>
<i>Resposta da organização às transformações que vigoram no ambiente, com o intuito de manter a congruência entre os componentes organizacionais (trabalho, pessoas, arranjos/estrutura e cultura)</i>	<i>Nadler, Shaw, Walton e cols. (1995)</i>
<i>É um acontecimento temporal estritamente relacionado a uma lógica, ou ponto de vista individual, que possibilita às pessoas pensarem e falarem sobre a mudança que percebem.</i>	<i>Ford e Ford (1995)</i>
<i>Conjunto de teorias, valores, estratégias e técnicas cientificamente embasadas objetivando mudança planejada do ambiente de trabalho com o objetivo de elevar o desenvolvimento individual e o desempenho organizacional.</i>	<i>Porras e Robertson (1992)</i>
<i>Alteração significativa articulada, planejada e operacionalizada por pessoal interno ou externo à organização, que tenha o apoio e supervisão da administração superior, e atinja integralmente os componentes de cunho comportamental, estrutural, tecnológico e estratégico.</i>	<i>Araújo (1982)</i>

Quadro 1 - Definições teóricas sobre mudança organizacional.

Fonte: Bressan, 2004, p. 3.

Percebe-se claramente uma heterogeneidade nas definições de mudança organizacional, embora seja ressaltada a necessidade de planejamento da mudança, a importância que ela tem como resposta às demandas do ambiente, e sua premência para o aumento do desempenho das organizações.

Quanto aos tipos de mudança, ou sobre como se processa a mudança, também existem variados estudos. De novo, um quadro de Bressan ajuda a entender uma síntese de alguns autores.

AUTORES	TIPOS DE MUDANÇA	
<i>Silva (1999)</i>	<i>Incremental/Organizacional</i> <i>Aumento da eficiência e do uso dos recursos, mudança na arquitetura da empresa.</i>	<i>Transformacional/Institucional</i> <i>Questionamento e mudança da missão, natureza e objetivo da organização</i>
<i>Weick & Quinn (1999)</i>	<i>Contínua</i> <i>Mudança constante, cumulativa e evolutiva. Podem ser pequenos avanços que ocorrem quotidianamente em toda a organização, cujo acúmulo pode propiciar uma mudança significativa na organização.</i>	<i>Episódica</i> <i>É uma mudança infrequente, descontínua e intencional, que ocorre durante períodos de divergência, quando as empresas saem de sua condição de equilíbrio.</i>
<i>Robbins (1999)</i>	<i>1.ª Ordem</i> <i>Mudança linear e contínua. Não implica mudanças fundamentais nas pressuposições dos funcionários sobre o ambiente e sobre aspectos que podem causar melhorias na empresa.</i>	<i>2.ª Ordem</i> <i>Mudança multidimensional, multinível, descontínua e radical, que envolve re-enquadramento de pressupostos sobre a empresa e o ambiente em que ela se insere.</i>
<i>Nadler, Shaw, Walton e cols. (1995)</i>	<i>Incremental/Contínua</i> <i>Continuação do padrão existente, podem ter dimensões diferentes, mas não realizadas dentro do contexto atual da empresa.</i>	<i>Descontínua</i> <i>Mudança do padrão existente, que ocorre em períodos de desequilíbrio e envolve uma ou várias reestruturações de características da empresa.</i>
<i>Porras e Robertson (1992)</i>	<i>1.ª Ordem</i> <i>É uma mudança linear e contínua, que envolve alterações nas características dos sistemas sem causar quebras em aspectos chave para a organização.</i>	<i>2.ª Ordem</i> <i>É uma mudança multidimensional, multinível, radical e descontínua que envolve quebras de paradigmas organizacionais.</i>

Quadro 2 - Tipos de mudança organizacional.

Fonte: Bressan, 2004, p. 4.

A mudança nas organizações pode ser entendida de três maneiras, segundo Oliveira (1995): linear, caótica e abrupta. É linear quando se processa de forma gradual e progressiva. São os ajustes naturais que a empresa vai sofrendo com o tempo. É caótica quando altera

radicalmente a estrutura da empresa, revisando objetivos e adotando novas estratégias organizacionais. A mudança caótica é pouco freqüente, e caracteriza-se por ações diferenciadas e não esperadas. E é, por fim, abrupta, quando advém de fatos esporádicos, de uma inovação de produto ou processo, ou de uma nova legislação, ou por entrada de uma nova liderança ou governo.

As razões para que uma organização mude podem ser encontradas no ambiente externo à organização, dentro da própria organização, ou na combinação das duas opções. Esses fatores que causam a mudança são chamados de “forças desestabilizadoras do *status quo* da organização”. Essas forças de desestabilização, portanto, podem ser externas ou internas (KISIL, 1998).

As forças externas são ligadas às mudanças no ambiente externo à organização, resultado das modificações no ambiente social, político, econômico ou tecnológico onde a organização está inserida. As mudanças sociais são as crenças, valores, atitudes ou opiniões que acabam gerando novas aspirações, promovendo outros bens e serviços às pessoas envolvidas com a organização. Como exemplos podem ser citados os movimentos ecológicos, feministas, e outros que acabam afetando as organizações.

As mudanças políticas estão ligadas às opções ideológicas de quem está no poder. Normalmente são representadas por posições conservadoras ou progressistas. A atual política está ligada à democratização do poder, embora no interior das organizações não seja tão simples de ocorrer essa democracia, mesmo porque ela adquiriu as características neoliberais da época que se está vivendo.

As mudanças econômicas são as que influenciam mais claramente as transformações das organizações, sobretudo pelas flutuações do mercado. As organizações precisam adaptar-se às implicações das mudanças econômicas, em especial aos impactos dos tempos de recessão ou dos tempos de expansão.

Esses fatores externos que influenciam na mudança das organizações, também podem ser chamados de fatores exógenos (MONTEIRO, 1999), e estão ligados à turbulência ou instabilidade nos diversos segmentos do mercado, às contingências ambientais, às novas legislações e a outras interferências governamentais.

As forças desestabilizadoras internas estão dentro da própria organização, e podem ser estimuladas por alguns fatores especiais (KISIL, 1998). Um desses fatores podem ser as associações ou corporações, através de seus representantes atuando dentro da organização, e introduzindo transformações nela. Na área educacional, o sindicato dos professores ou o sindicato das escolas são exemplos concretos de como podem estimular mudanças nas organizações associadas.

Outra força interna de desestabilização são novas metas ou objetivos que a organização se propõe. Isso, com certeza, requer novos processos organizacionais, seja por novos profissionais que serão agregados, seja por metodologias diversificadas que exigirão novas posturas. A mudança ocorre ainda por fator interno, se novos recursos financeiros puderem ser aportados para a organização, oportunizando seu crescimento e desenvolvimento.

Outros fatores endógenos ou características da própria organização que podem estimular a mudança podem ser a adoção de uma nova tecnologia, a implementação de novos *softwares* de gestão, ou de novos serviços, ou a troca de dirigentes, as características pessoais dos gerentes, a descontinuidade na estrutura organizacional, o remanejamento ou treinamento de pessoal, além de outros aspectos que desestabilizam a organização (MONTEIRO, 1999).

O processo de mudança organizacional de uma empresa pode tornar-se um processo complexo, e os mesmos fatores que poderiam facilitar podem dificultar a mudança. Os eventos causadores da mudança, que seriam os facilitadores naturais, podem também se tornar dificultadores da mudança. Exemplo disso é a troca de um dirigente, quando o anterior não responde mais aos desafios da empresa. Isso pode ou não alavancar a mudança (BRESSAN, 2004).

O processo de mudança também precisa levar em conta aspectos que fortalecem as resistências e que, às vezes, inviabilizam a mudança. Entre eles, podem ser citados as estruturas e os sistemas técnicos rígidos; as crenças, os valores, as regras e as ações internalizadas e que se tornaram cultura da empresa; e as rotinas e os hábitos, expressos em práticas e comportamentos definidos que naturalmente serão resistentes ao novo (MONTEIRO, 1999).

O estudo de Bressan (2004) sobre as mudanças organizacionais aponta que as reações à mudança podem ser desde adoção imediata à proposta até resistência completa a qualquer iniciativa. Essas reações acontecem por razões variadas, seja pelas questões de poder e

hierarquia na instituição, seja por questões pessoais, através da adoção de novas competências para o trabalho ou nova forma de encarar suas funções.

O mais comum, no entanto, é a resistência à mudança organizacional. Existe a resistência individual, ligada aos hábitos, à personalidade, à insegurança, à situação econômica, ao conhecimento; às características subjetivas e pessoais por que o indivíduo está passando e que interferem em sua maneira de interpretar o processo de mudança. A outra é a resistência organizacional relacionada aos aspectos globais da organização ou empresa como um todo. Essa resistência está relacionada à inércia estrutural e do grupo de funcionários, ou ao foco de mudança estar restrito a um único setor, ou a percepções generalizadas de ameaça com a mudança (ROBBINS, 1999).

A reação dos indivíduos à mudança é natural, e não existe receita de como lidar com ela. Os gestores e os propulsores da mudança precisam, sim, conhecer os indivíduos e a cultura da organização em que estão atuando, a fim de planejar as mudanças, e, dessa forma, poder lidar com as reações advindas dessas novidades.

2.2 MUDANÇA NAS CIÊNCIAS, NA ADMINISTRAÇÃO E NA GESTÃO EDUCACIONAL

Uma análise dos últimos cem anos da estruturação da sociedade como organização pode ser apresentada em uma síntese, ao mesmo tempo em que se pode aplicar essa mesma classificação na perspectiva da educação como uma das expressões desta organização. Como expressão dessa correlação, a ciência pós-moderna é uma contraproposta ao modelo da racionalidade da ciência moderna, o que repercute na configuração de novas teorizações e novos modelos no campo da administração e da educação (CORRÊA e PIMENTA *apud* OLIVEIRA, 2005).

Desde os estudos realizados por Taylor e Fayol até o presente, surgiram diversas concepções de organização, bem como suas respectivas abordagens para lidar com vários aspectos relacionados com a gestão, como: informações, pessoas, processos, produtos, planejamentos, interações com o meio externo, dentre outros. Todos esses diferentes

conceitos tiveram reflexos significativos na idealização e organização do trabalho escolar (VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003).

Nesse sentido, a gestão educacional, a concepção de escola, é vista com um novo perfil, uma idéia que acompanha evoluções da ciência, sejam as ciências humanas ou as técnicas. A evolução da ciência passa por fases muito significativas no último século. Entre elas, com o intuito de conectar os avanços da administração e da educação, destacaremos duas que consideramos mais significativas.

As descobertas da evolução biológicas das espécies (Lamarck e Darwin) trouxeram a idéia da concepção do universo como um sistema em evolução, em permanente estado de mudança, em que, de formas mais simples, desenvolvem-se estruturas mais complexas.

As descobertas da física, que foram além das questões da ciência em si, encontrando soluções para os problemas enfrentados pela humanidade e que, até então, eram restritos à Filosofia e à História, apontam para um novo paradigma da ciência. Nesse sentido, destaca-se a teoria da relatividade, de Einstein, e a teoria quântica, que superaram as visões de mundo cartesianas e da mecânica newtoniana. O mundo passou a ser concebido em termos de movimento, fluxo de energia e processo de mudança.

A revolução sistêmica, que provém da Física e da Biologia e que nos últimos tempos passou a ser aplicada no entendimento das organizações, explica muito dos processos de mudança pelos quais passa a sociedade atualmente. No dizer de Peter Senge, no decorrer dos últimos cem anos, houve uma revolução em nossa visão científica do mundo, *uma revolução sistêmica* (SENGE, 2005). *Essa revolução está gradualmente penetrando nas ciências cognitivas e nas ciências sociais, mas o processo está apenas começando, especialmente a compreensão dos sistemas vivos em oposição a sistemas mecanicistas estáticos* (SENGE, 2005).

A visão sistêmica, que tem como primórdio os anos 1900, e a organização das empresas sob esse prisma ainda levarão entre 50 e cem anos para se tornarem realidade nas formas de viver e organizar-se, visto que as instituições ainda são organizadas com base no pensamento mecanicista, que se consagrou no século XVII. A essência da visão revolucionária dos sistemas vivos, ou visão sistêmica, começa com a afirmação de que *a natureza fundamental da realidade são as relações, e não as coisas* (SENGE, 2005). Outra afirmação é que os sistemas vivos são autoproduzidos (*autopoiéticos*), *eles crescem e evoluem*

continuamente, formam novas relações e têm objetivos inatos para existirem e para recriarem a si mesmos (SENGE, 2005).

A compreensão da escola como sistemas vivos em vez de máquinas exigiria práticas diferenciadas em alguns aspectos, como a aprendizagem centrada no aprendiz, em vez de aprendizagem centrada no professor; o encorajamento à variedade e não homogeneidade; e a compreensão de um mundo de interdependência e mudança, ao invés de memorização de fatos e busca das respostas certas. Da mesma forma, significaria aproveitar os estudos e capacidades de todos os envolvidos no processo educacional, e colocar a educação dentro de redes de relações sociais que integrem amigos, famílias e comunidades (SENGE, 2005).

As teorias organizacionais passaram por fases muito específicas, até chegarmos a um momento em que está se configurando uma visão mais completa do que seja uma organização, que dá um sentido mais amplo e dinâmico ao conceito e às práticas concernentes.

No campo da administração empresarial, nos últimos anos, vêm ocorrendo drásticas mudanças, cujos impactos ainda estão surtindo efeitos nas organizações. A passagem da Era Industrial para a Era do Conhecimento trouxe uma verdadeira revolução nos paradigmas administrativo-organizacionais, impondo às empresas uma rápida adequação a essa nova realidade. Confirmando esta realidade, Kiernan (1988) afirma que:

As empresas em todo o mundo estão entrando em um período de permanente volatilidade e turbulência sem precedentes. Empresas de Zurique a Taipei a San Francisco estão sendo obrigadas a enfrentar o tumultuado impacto de pelo menos dez megatendências globais para 'quebra de paradigmas'.

Se continuássemos compreendendo essa realidade com Kiernan, veríamos que ele entende por megatendências, entre outras:

o explosivo e crescente poder das tecnologias de informação e comunicação; a rápida globalização dos mercados, da concorrência, das associações, do capital financeiro e da inovação gerencial; o "declínio do governo"; surgimento de formas inéditas de organização empresarial dentro e entre empresas; uma substituição no "centro de gravidade" econômico do mundo empresarial, de empresas multinacionais, de grande porte, para empresas menores, mais ágeis e mais empreendedoras; e uma elevação exponencial na velocidade, na complexidade e na imprevisibilidade da mudança.

As mudanças nas organizações não acontecem de forma fácil, nem por acaso. É resultado de investimento e de tempo. Modificar as maneiras tradicionais de conceber e tratar os negócios ou de gerenciar uma organização não é simples reengenharia dos espaços ou mudança de organograma. Omar Aktouf, no livro “A Administração entre Tradição e a Renovação”, destaca que essa mudança passa reviravoltas que, para darem resultado, precisam revolucionar a maneira tradicional das relações entre empregador e empregado, entre acionista e cliente. Ele diz que *Mudar realmente, e, além disso, radicalmente, pode ser tudo, menos revolucionar os meios de deixar intactas a ordem estabelecida e sua repartição tradicional do poder e da riqueza* (AKTOUF, 1996).

Ainda na perspectiva de Aktouf, uma verdadeira mudança absorve a inversão da relação entre tratamento do tangível e do intangível. A compreensão da complexidade como forma de abarcar mais do que o que se vê normalmente. O gestor deve observar mais do que aquilo que coordena, o planejado. Existem muitos aspectos que influenciam mais do que o observado a princípio, como os relacionamentos, o querer estar envolvido, o ser agente. Reforça o aspecto das resistências a mudanças, que pode ser visto de uma maneira diferente da forma hierárquica.

Tudo isso tem a ver com o conhecimento e o aprendizado do ser humano. Hoje, como mostram as megatendências, a evolução do conhecimento humano é muito mais ágil. A concepção de tempo tem margens menos elásticas que há poucos anos. Essa realidade aponta para uma nova concepção de conhecimento, que nunca acaba, que precisa ser continuado, Portanto, as empresas também precisam estar preparadas para essa educação organizacional continuada. Para MARIOTTI (1999) *as empresas serão cada vez mais o local onde acontecerá a maior parte do ensino e do aprendizado*. Esta tendência é inevitável e irreversível.

O conceito de Peter Senger de “organizações que aprendem” está muito ligado a essa maneira de interpretar a realidade que se apresenta. No livro “A Quinta Disciplina”, ele descreve essa concepção de forma sintética, dizendo:

Quando desistirmos dessa ilusão (de um mundo fragmentado, sem conexão), poderemos construir as ‘organizações que aprendem’, organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas (SENGE, 2004).

Dentro dessa concepção, a administração passa a ser vista de uma maneira diferente, até porque ela precisa adaptar-se a uma nova pessoa, que pensa e age diferente. Assim é entendida mais como facilitadora dos processos relacionais entre as pessoas, e gerenciadora dos processos de crescimento da organização. Balcão e Cordeiro descrevem essa visão de uma forma objetiva, dizendo que *A administração é, precipuamente, um processo de criação de oportunidades, de realização de potenciais, de remoção de obstáculos e de encorajamento ao crescimento* (BALCÃO e CORDEIRO, 1977).

As organizações não podem ser entendidas e explicadas por meio de uma única teoria, pois existe uma variedade de áreas do conhecimento, produzindo e respaldando novas abordagens para sua melhor compreensão (VIEIRA, 2003). As teorias mais recentes não substituem as antigas. Em se tratando de teorização sobre as organizações, elas simplesmente acumulam-se, e as atuais explicam novas situações ou novas questões sobre a realidade, ainda não respondidas ou respondidas de maneira não satisfatória pelas teorias mais antigas.

A forma como o conhecimento é produzido tem sido o ponto de partida para a diferenciação geral entre teorias. Neste sentido Alexandre Thomaz Vieira (*apud* VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003) apresenta três visões diferentes sobre o mundo e de como é produzido o conhecimento. Essas visões lhe permitiram definir quatro teorias ou quatro classificações sobre as organizações.

Na visão positivista e empírica, o conhecimento advém de um estudo objetivo sobre a realidade, através de observação independente, concluindo que o mundo existe independentemente do conhecimento que se tem dele. Nessa perspectiva, estariam as teorias organizacionais clássica e moderna.

O subjetivismo daria uma visão de mundo produzido pelo conhecedor, como resultado da relação dele com a cultura, com a sociedade e com os conhecimentos anteriores. A experiência e a história são critérios básicos para sustentar como a sociedade deve funcionar. Nessa linha está a teoria organizacional simbólico-interpretativa.

A terceira visão seria a abordagem pós-moderna, baseada na concepção de que existe descontinuidade na criação de tendências ou padrões unificadores. O conhecimento é produzido de forma fragmentada, em muitas partes e de forma não-integrada, contraditória e ambígua. Aqui se encontra a teoria organizacional pós-moderna.

2.3 A MUDANÇA QUE NÃO TRANSFORMA: PERSPECTIVA FUNCIONALISTA DAS ORGANIZAÇÕES E SUA IMPLICAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A perspectiva funcionalista é própria do final do século XIX e início do século XX, tempos pródigos em uma série de invenções que mudaram radicalmente o mundo e a sociedade. As organizações acompanharam essas mudanças da sociedade, e a forma de gestão foi estabelecida a partir dos conceitos e métodos advindos da Administração Científica de Taylor, da Teoria Clássica de Fayol e da idéia burocrática de Weber (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

A organização, nessa linha, é visualizada como autônoma, de fronteiras bem estabelecidas, centrada em seu ambiente interno e em operações precisas, inclusive em seus limites. Caracteriza-se pela preocupação com a racionalização e os métodos de trabalho, e pelos princípios administrativos que garantem o trabalho mais produtivo, mais efetivo e centralizado no comando da gerência (OLIVEIRA, 2005).

Uma descrição dos resultados dessa concepção nas organizações, especialmente na indústria, está na linha de montagem, que produzia um número de objetos uniformes manufaturados de forma mais rápida como jamais havia sido feito (SENGE, 2005). À medida que o progresso científico gerava novas tecnologias, mais poderosas, a linha de montagem as incorporava, aumentando a produtividade da mão-de-obra.

A perspectiva funcionalista desse modelo pode ser expressa em alguns pontos principais: equilíbrio centrado na identificação entre objetivos pessoais e organizacionais, garantido via coordenação e integração das diferentes funções empresariais e dos conflitos vistos como anomalias e que devem ser sanadas; comportamento alicerçado em formas técnicas e racionais, onde a pessoa conhece todas as ações necessárias, bem como as conseqüências; controle do processo de trabalho é da gerência, onde saber, sistemática e tempo de execução são repassados ao chefe; desumanização do trabalho, valendo a forma e o ritmo de trabalho, fragmentando-o, instaurando a monotonia, e recusando a criatividade; definição e aplicação de estrutura teórico-metodológica aos complexos problemas de trabalho e da organização empresarial (OLIVEIRA, 2005).

O modelo de administração científica, advindo dos estudos de Taylor e Fayol, consolidou-se de tal forma nas organizações escolares de modo que ainda continua sendo o modelo dominante, mesmo que possa ser considerado uma forma de gestão ultrapassada para a maioria das instituições que trabalham com o desenvolvimento do conhecimento (VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003). A administração escolar ficou entendida como um conjunto de funções, em que planejamento, organização, coordenação, avaliação e controle são os elementos principais (OLIVEIRA, 2005).

Embora as correntes pedagógicas procurem apontar para uma concepção diferenciada de educação, mais democrática e participativa, o que se observa é que a escola atual continua influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido. Como conseqüência, vê-se essa escola submetida a um controle rígido, a um sistema paternalista, hierárquico, autoritário, dogmático, que não percebe as mudanças ao seu redor e, na maioria das vezes, resiste a elas.

O modelo de escola em vigor, na visão de Maria Cândido Moraes, é o de uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, a história em fatos isolados, sem preocupar-se com integração, com continuidade ou síntese. Nessa visão de escola, o professor é o único responsável pela transmissão do conhecimento, e continua vendo o aluno como uma tábula rasa, de modo que produz seres obedientes, castrados na criatividade, e destituídos de outras formas de expressão e de solidariedade (MORAES, 1997).

A escola mudou ou se estruturou de tal maneira, no modelo industrial, que não só mudou a forma de ensinar como também alterou o que era ensinado. Da mesma forma que a indústria, a escola também adotou o sistema de montagem, de modo que aumentou o produto educacional, criando também muitos dos problemas insolúveis com que estudantes, professores e pais lutam até hoje (SENGE, 2005). Entre esses problemas estão as classificações entre alunos espertos e burros; a rotulação de crianças em “lerdas”, ou com “dificuldades de aprendizagem”; a uniformidade do produto e do processo como norma; a motivação como responsabilidade do professor e não do educando. Também vem dessa época a idéia de disciplina como observância de regras impostas por outros e a de avaliação como receber aprovação do professor, ao invés de avaliação das capacidades objetivas.

Esse modelo colocou os estudantes como produtos ao invés de serem criadores da aprendizagem, como objetos passivos sendo moldados por um processo educacional que estava além de sua influência (SENGE, 2005). A escola também acaba encontrando-se na mesma situação, uma vez que adquiriu as características de linha de montagem. E como outras instituições da era industrial, estão aprisionadas em correntes cruzadas de mudanças. Essas correntes manifestam-se em pressões crescentes por desempenho ou para conseguir mais produção, enquanto reduzem a mão-de-obra.

Esse paradigma organizacional dominou as organizações ocidentais capitalistas até pouco tempo atrás, inclusive a escola como organização educacional, como dito acima. Sinais disso são as direções escolhidas hierarquicamente, e centralizando as decisões, uma sala que reproduzia o sistema, o processo ensino-aprendizagem centrado no professor com papel de ensinar, enquanto o aluno deveria aprender. Como o trabalhador (*operário-massa*) em seu posto de trabalho, o *aluno-massa* cumpria seu dever, e executava tarefas isoladamente em sua carteira (OLIVEIRA, 2005).

2.4 NOVAS PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NA GESTÃO — A ERA DA TECNOLOGIA E DA COMUNICAÇÃO

Se o modelo tradicional, de organização hierárquica e de papéis determinados, dominou desde o início do século XX até meados da década de 1970, ainda no final da Segunda Grande Guerra começa outra transformação nas organizações. Nessa época, começam a formar-se dois grandes blocos econômicos e sociais, de características distintas: o bloco capitalista, que tem na livre iniciativa e na economia dirigida pelo mercado a sua centralidade, e o bloco socialista, com base em uma direção centralizada e a economia dirigida e coordenada pelo Estado. Talvez, essa divisão do mundo em dois blocos seja a gênese do chamado fenômeno da globalização (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

Como em todos os novos processos e teorizações, é normal que nações e também as organizações adaptem-se aos novos rumos. No ocidente, caracteristicamente capitalista, começam a surgir as grandes corporações, exigindo novas formas de gestão organizacional conforme vão absorvendo as demandas geográficas e culturais (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

A partir do início da década de 1980, surge outro fenômeno, baseado no avanço da ciência da computação e da comunicação. O mundo torna-se informatizado, e o acesso à informação de forma instantânea acaba de vez com os conceitos de tempo e espaço de acordo com a sua definição tradicional (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

A forma organizacional burocrática hierárquica tradicional, mesmo maquiada pelo período pós-guerra, com a sua narrativa monolítica, não atende mais ao novo ambiente, marcado pela turbulência da tecnologia e das tendências do mercado (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

As mudanças, nessa era recente, tornam-se constantes, rápidas e radicais, características até então desconhecidas aos modelos de gestão, visto que se moldavam em princípios estáveis e que davam estabilidade. A queda do Muro de Berlim deflagrou a decadência do modelo de organização baseado no Estado, e o mundo definitivamente caminha para a globalização, orientado pelo modelo neoliberal de economia. A competição entre as organizações torna-se uma necessidade, dentro dessa lógica, gerando a necessidade de novas formas organizacionais mais flexíveis, ágeis e que promovam a integração.

É um ambiente novo e turbulento, marcado por constantes substituições de modelos. As novidades provocam ruptura com o modelo anterior. Não mais se entende o mundo a partir de uma explicação. São necessárias narrativas diferentes ou múltiplas para se entender ou explicar os fenômenos sociais e organizacionais, além da avaliação da realidade organizacional, econômica, cultural, social e política terem de passar por adaptação dos pressupostos e modelos de interpretação (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

A procura por novas formas organizacionais é consequência do desejo de eficiência, de competitividade e de sobrevivência das empresas e instituições. Com isso, surge uma lista de novas estruturas organizacionais: organizações em rede, por equipes, descentralizadas, horizontalizadas, e assim por diante, todas procurando resolver os problemas enfrentados pelas organizações, como custos, qualidade, tempo de chegada no mercado, poder de compra, o que pensam os consumidores, tecnologia, regulamentações, entre outras preocupações (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

Nesse novo ambiente de negócios a competição, a mudança, a velocidade e a inovação são as palavras da moda, exigindo uma nova idéia sobre estratégia. Esta passou a adotar posturas de flexibilidade para o mercado e de inovação competitiva. Dessas idéias decorre a

necessidade da diversificação da carteira de negócios e do aumento da velocidade do relógio estratégico, através da diminuição das etapas de planejamento, mesmo que as empresas tenham de competir de forma a se destruírem propositalmente (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

Está-se falando de um ambiente mutante, sustentado pela tecnologia da computação, da informação e da Biogenética, esta última com as novidades que apenas se estão compreendendo. O mundo cibernético dá novas conotações para tempo e espaço social. Segundo Vieira (2003), *não há mais tempo longo e distância longa, mas o tempo instantâneo e a presença virtual. O tempo virtual coloca na mesma temporalidade espaços distintos.*

No ambiente atual das organizações, as pessoas tendem a atribuir novos sentidos à mudança na percepção do tempo e ao aumento da velocidade. De modo particular, a velocidade normalmente vem associada ao uso do computador. *O tempo é o tempo da máquina. Mas a velocidade é ambígua já que ela pode ser, ao mesmo tempo, facilitadora e instrumental; limitadora e aprisionadora* (TONELLI, 2003).

2.5 A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO DAS ORGANIZAÇÕES E DA GESTÃO — UM DESAFIO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Está definida uma mudança nos modelos de gestão. Percebe-se hoje uma

idolatria ao modelo de gestão que privilegia o poder do mercado em substituição ao modelo de gestão pelo bem estar social, a sacralização ideológica, os cânticos de louvor ao mercado, o culto dos seus arautos e profetas do amanhã e a magia arrebatadora de palavras e conceitos de eficiência, modernização e adaptação, que pela própria lógica racional do ser humano são impossíveis de serem combatidos sem uma contestação da sua validade para a sociedade (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

Atualmente, tornou-se fato comum as organizações absorverem e apropriarem-se de conceitos novos sem uma reflexão sobre eles. Esses conceitos normalmente são apresentados como expressão de mercado livre, quando, na verdade, expressam relações assimétricas, de trocas desiguais que instituem para a sociedade um neocolonialismo suave, mas muito eficiente; e, fundamentados no controle de barreiras legais e da gestão de símbolos e desejos,

formam a base de sustentação do modelo neoliberal imposto pelos países desenvolvidos. Isso fez com que países em desenvolvimento ou de economias emergentes tornassem-se alvos do interesse econômico de multinacionais em função do processo de globalização da economia, que busca por novos mercados e por ganhos em redução de custos (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

Algumas técnicas de gestão organizacional que foram difundidas como novas e essenciais ao mundo moderno, e usadas de forma contrária aos seus conceitos originais, são a reengenharia e a terceirização. Elas serviram como desculpas para apresentar um modelo de melhora do desempenho das empresas, basicamente com interesses comerciais, mais do que de melhora e de mudança nos processos de gestão. Outro exemplo do uso de técnicas em si interessantes, mas que serviu aos interesses de lucro, são as reduções de níveis hierárquicos, juntando vários setores sob uma mesma gerência. Com isso, o que se observa é uma perda de capacitação dos profissionais, deixando de desenvolver competências gerenciais que são necessárias para um país em desenvolvimento evoluir para estágios mais avançados (VIEIRA e GARROFÉ, 2005).

O que se pode constatar a partir desta transformação das organizações e suas implicações para as escolas é que os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes frente às mudanças do modo de produção e gestão empresarial. Alexandre Thomaz Vieira (*apud* VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003) diz que *o aparelho escolar é inseparável do modo de produção capitalista, pois se apresenta como um instrumento para a reprodução das relações de trabalho e dominação existentes entre as classes sociais*. E continua dizendo que, nessa perspectiva, é lógico pensar que as soluções apresentadas pelo Toyotismo, na década de 1980, também deixaram sua marca no sistema educacional.

Por outro lado, em uma visão de interdependência entre a esfera econômica e educacional poder-se-ia dizer que muitas propostas pedagógicas, próprias da produção escolar, estão sendo divulgadas e aplicadas nas instâncias governamentais e, por conseqüência, contribuindo para a flexibilização dos mercados de trabalho (VIEIRA, 2003). Exemplo dessa aplicação está em terminologias como descentralização, autonomia das unidades escolares, flexibilidade dos programas escolares, liberdade de escolha das instituições de ensino, que têm correspondência com a descentralização nas empresas e indústrias, a autonomia de cada fábrica, a flexibilidade da organização para ajustar-se ao

mercado e aos consumidores, provando que a reflexão e teorização nascidas no âmbito educacional refletem na indústria e no comércio.

Não há dúvida que essa mudança de concepção da idéia de organização pela qual passam as empresas significa um avanço na valorização do ser humano e de suas relações, sobretudo reconhecendo sua capacidade de fazer e pensar, mesmo que esse avanço represente uma forma mais sofisticada de atingir os mesmos antigos interesses econômicos de lucro (VIEIRA, 2003).

Percebe-se que alguns sinais indicam evolução na percepção das organizações, mas, de modo geral, ainda ocorre uma heterogeneidade na adoção de concepção por parte das empresas, visto que muitas ainda se espelham no paradigma da administração científica, principalmente quando relacionadas a ramos de atividades econômicas com pouco investimento em tecnologia e automação. As escolas, como dito acima, estão impregnadas de ações e concepções do racionalismo científico.

As organizações escolares, diferente de outras organizações, podem ser entendidas como complexas, ambíguas e paradoxais. Entender efetivamente como elas funcionam torna-se fundamental, sob o perigo de proporem-se formas de gestão que não respondem aos anseios de seus personagens, nem sejam coerentes com os objetivos propostos. Não é raro que os modelos de gestão sejam desconectados com a realidade da instituição ou com os objetivos e metas que ela se propõe (VIEIRA *apud* VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003).

A administração educacional, na constatação de Myrtes Alonso, tem se tornado mais resistente à mudança que outras organizações. Isso se explica, em parte, pela subordinação aos sistemas de ensino, visto que as definições sobre o funcionamento de uma escola são externas, nas políticas públicas, muitas vezes em desacordo com as necessidades do dia-a-dia das escolas (ALONSO *apud* VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003).

A implementação das mudanças na escola tem sofrido resistências em diversos aspectos, desde elementos internos até questões externas à escola, mas, ao que tudo indica, a transformação e quebra de paradigmas devem continuar intensas por um bom tempo, como tônica da sociedade em constante evolução. A postura crítica quanto à novidade pode se aliar a novas formas que facilitem a introdução das novas perspectivas de organização, exigindo uma cultura em constante processo de auto-organização, um estado de experimentação,

pesquisa e análise de novos processos, e também de consolidação de alguns processos (VIEIRA *apud* VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003).

Os antigos fundamentos da administração educacional caracterizavam-se por ver a gestão escolar dentro de um modelo hierárquico e autoritário. Entre as organizações da sociedade a escola é, talvez, a mais tradicional, no sentido de manter as relações de poder estabelecido. A direção exerce poder sobre professores e funcionários, que, por sua vez, transferem o mesmo modelo para a relação com os alunos.

2.6 A GESTÃO ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES — CONCRETIZAÇÃO DA MUDANÇA

A gestão estratégica surge com grande esperança na discussão sobre as organizações e seu futuro. Uma de suas grandes contribuições foi a de inserir o planejamento, a visão estratégica, o foco no resultado na pauta das organizações (PESTANA, 2007). O significado e sentido dessa faceta da gestão estão na orientação das ações, no concentrar energias e forças com o intuito de minimizar desperdício de tempo e dinheiro.

A visão estratégica, donde parte a gestão estratégica é uma visão do futuro, é uma crença no negócio, um direcionamento ao resultado. Como princípio ela é inacabada, necessitando constante atualização e adaptação, como no caso do surgimento de novas tecnologias.

A gestão estratégica não pode ser confundida com planejamento estratégico, visto que este último já foi superado, ao menos em suas perspectivas de prever um futuro de forma estática. A dinâmica dos ambientes nas organizações não permite a linearidade que o planejamento estratégico previu, e exigem continuamente decisões, dentro de uma realidade em constante mudança, em que as informações têm de estar sendo sempre atualizadas.

A formação da estratégia é um processo complexo, pois envolve todos os processos sociais e cognitivos. É um exercício contínuo que trata com informações tangíveis e intangíveis. Esses processos não seguem uma programação predeterminada, nem trajetórias prefixadas. As estratégias mais eficazes costumam ser planejadas de maneira menos formal e

mais visionária. Os formadores da estratégia precisam ser muito sensíveis aos sinais que evidenciam a estratégia. São informações que podem ser significativas, dados que aparentemente parecem irrelevantes, mas que podem indicar caminhos a percorrer, espaços a conquistar.

As instituições de ensino nunca tiveram tradição do uso de ação estratégica formal, sobretudo porque o planejamento era pedagógico e a competitividade não estava muito presente antes dos anos 1990.

A expressão “planejamento estratégico” está superada, devido à impossibilidade de previsibilidade do atual ambiente empresarial. Essa constatação é reforçada por Mintzberg, (2000) e por Robert (1998), que sugerem o desenvolvimento de um processo que se chama de Gestão Estratégica. O raciocínio estratégico pode ser descrito como um pensamento que tenta determinar o que uma instituição vai ser no futuro. Produz uma visão, um perfil possível do que a instituição quer tornar-se. Isso ajuda os dirigentes a fazer escolhas adequadas ao tempo, com o objetivo de tornar a instituição auto-sustentável e próspera, dentro do ambiente caracteristicamente em mudança.

Em ambientes competitivos, é comum as instituições estarem diante de caminhos variados. Não sabendo aonde quer chegar, a instituição vai enveredar por qualquer caminho. Pelo contrário, se sabe o que quer, direcionará seu foco e sua orientação para atingir, orientando a todos os integrantes na mesma visão. A clareza de direção garante uma força que impulsiona a todos, desde os funcionários dos serviços de base até os professores.

Estratégia é a arte de criar valor para o cliente, diz Clemente Nóbrega (2001). A empresa define seu negócio e prioriza as duas forças das instituições de ensino nos dias de hoje: conhecimento e relações. O novo século tem nessas duas premissas o seu sustento, não há como escapar delas nem driblá-las. São as novas alavancas da gestão. Ainda se pode afirmar que não é suficiente ter conhecimento estratégico, é preciso saber lidar com o outro e deixar fluir o talento de cada um na superação dos desafios do dia-a-dia (NÓBREGA, 2001).

A gestão estratégica tem como finalidade ajudar as organizações a operar de maneira bem-sucedida em ambientes dinâmicos e complexos, e de criar diferenças significativas em relação a outras organizações congêneres. Ela ajuda as organizações a encontrarem respostas mais eficientes e eficazes, a fim de se tornarem vencedoras. Nesse sentido, Cardoso define-a da seguinte forma: *A gestão estratégica enfatiza a análise e avaliação das oportunidades e*

ameaças do ambiente dada as forças e fraquezas da organização, tendo em vista desenvolver o seu futuro, definir os seus objetivos e estratégias, em contexto dinâmico e incerto (CARDOSO, 2001).

A estratégia está intimamente ligada à concorrência, o que remete à compreensão de Porter, que reforça sua compreensão como planejamento, em que inclui objetivos, políticas e ações da organização, com vista a alcançar o sucesso, ou seja, a criação de uma vantagem competitiva sustentável (PORTER, 1999). A estratégia seria a criação de uma tática diferente para mudar as regras do jogo, de forma que se neutralizem os concorrentes. Essa é a dinâmica constante na luta pela sobrevivência que as organizações enfrentam em tempos de mudança.

A natureza da palavra estratégia produz ambigüidades, mas também outros fatores contribuem. Um dos problemas costuma referir-se ao modo como o termo “estratégia” vem sendo adotado nas organizações. Observam-se desde conceituações amplas e genéricas até aplicações delimitadas e restritivas. Mesmo assim, alguns componentes tendem a prevalecer como, por exemplo, a interação com o meio, a tomada de decisão, os objetivos e a ação.

2.7 PERFIL DE GESTOR ESCOLAR PARA A MUDANÇA DE GESTÃO

O desenvolvimento de uma estrutura organizacional adequada, que facilite adaptações rápidas, assim como o desenvolvimento de uma cultura favorável à mudança são condições necessárias para que a escola possa se transformar continuamente (VIEIRA apud VIEIRA, ALMEIDA e ALONSO, 2003). Esse princípio ou critério básico para que a escola se adapte aos novos tempos, e continue sendo significativa à sociedade, exige posturas novas e novos líderes. Essa demanda por um perfil novo para o gestor escolar foi desenvolvido por Libâneo (2004), que apresenta as seguintes características para o gestor educacional:

Capacidade de trabalhar em equipe; Capacidade de gerenciar um ambiente cada vez mais complexo; Criação de novas significações em um ambiente instável; Capacidade de abstração; Manejo de tecnologias emergentes; Visão de longo prazo; Disposição para assumir responsabilidades pelos resultados; Capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar); Improvisação (criatividade); Disposição para fundamentar teoricamente suas decisões; Comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos funcionários; Atuação em função de

objetivos; Visão pluralista das situações; Disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade); Conscientização das oportunidades e limitações.

Essas características são como que as competências necessárias para trabalhar em ambientes complexos e que exigem contínuo aperfeiçoamento. Uma instituição pode optar por criar um ambiente menos complexo em seu interior, preferindo uma proposta mais tradicional de ensino, com uma visão conservadora, o que acabará limitando a ação dos seus integrantes e, com isso, a qualidade das lideranças torna-se menos exigente.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A tarefa de realizar pesquisas que possibilitem fazer avançar o conhecimento científico e que auxiliem o exercício profissional é o grande desafio de qualquer estudo, e não é diferente neste. Para tanto, foi direcionado no sentido de proporcionar um contato aprofundado com o meio que se propõe averiguar e, através do suporte da revisão de literatura, que descreve e explica a realidade de constantes mudanças, apontar caminhos viáveis para a qualificação do sistema de ensino da rede lassalista de escola.

A proposta de estudo e pesquisa foi a análise do processo vivido pelas instituições de ensino da Rede La Salle do RS, que mantém onze escolas pagas nesse Estado. Como o foco de estudo não está no processo vivido por alguma ou mais em particular, mas no que estava acontecendo em âmbito de rede, serão apresentados dados gerais sobre cada uma das escolas. É, portanto, uma pesquisa exploratória e qualitativa, que busca elementos da realidade das instituições de ensino para entender o meio educacional mais amplo.

A primeira pesquisa realizada foi bibliográfica, baseada na história e na realidade do ensino privado no Brasil, recolhendo dados estatísticos e outras informações que pudessem situar o ensino de iniciativa privada, em comparação com a proposta geral do ensino do País. Partiu-se do princípio que a Educação Básica está em fase de estagnação e o Ensino Superior em expansão. Como o foco era a Educação Básica, entendida como o ensino desde que a criança entra na escola até o momento em que o adolescente encerra o Ensino Médio, foram buscados os dados fornecidos pelos órgãos governamentais em relação a essa parcela da educação.

Esses dados são apresentados em um capítulo particular, visto ter-se considerado válido ilustrar de forma clara os números do ensino no País e no Estado, já que esses números seriam comparados com a realidade lassalista. Nesse mesmo capítulo, buscaram-se os dados

econômicos que mostram que a iniciativa privada de ensino tornou-se um negócio em franca expansão no Brasil.

A segunda pesquisa que este estudo priorizou foi nas próprias instituições da rede e na sede da mantenedora das escolas lassalistas. Em um primeiro momento, buscaram-se os elementos gerais das 11 escolas estudadas, no período de 1997 a 2006, através de dados objetivos, seja do número de alunos, de dirigentes desse período, seja de outros aspectos pertinentes. Também se buscaram os dados da organização da mantenedora nesse período, e as interferências dela em relação às mantidas. Esses dados e elementos apresentam o problema inicial da pesquisa, já que demonstram a diminuição do número de alunos ocorrida no período.

Em continuidade à pesquisa nas instituições de ensino, passou-se à aplicação de questionários com diretores e supervisores, entendendo-se-os como os responsáveis diretos pelo andamento das escolas, já que constituem a equipe diretiva.

A pesquisa com os diretores e supervisores foi feita através de questionário escrito. Foi enviado por *e-mail* a cada um dos diretores e supervisores, que espontaneamente os devolveram. O retorno foi de 80%. Os questionários utilizados encontram-se em anexo.

As questões propostas aos diretores e supervisores foram basicamente as mesmas, exceto algumas questões finais relativas a estratégias adotadas para a superação da crise, resistências às mudanças, posicionamento de professores e funcionários e números de alunos e gestores, a que os diretores foram convidados a responder.

As questões podem ser divididas em quatro blocos, em que se concentra a intenção de base da pesquisa. O primeiro bloco procurava entender a trajetória dos líderes dentro da instituição, buscando entender o tempo que os líderes permaneceram nas escolas e, com isso, também sua identificação com a instituição. A questão um, aplicada tanto a diretores como supervisores, era sobre a trajetória dentro da instituição, seja a rede seja a escola.

O segundo grupo de questões buscava informações básicas sobre as mudanças ocorridas na gestão educacional, tendo como referência a instituição onde os entrevistados estavam inseridos e também o ambiente externo. Considerando-se que a mudança de uma organização pode ser por motivos internos, externos ou pela conjugação dos dois (KISIL, 1998), procurou-se entender como os líderes das escolas viam as mudanças internas, e como

percebiam que o ambiente externo estivesse interferindo na gestão e na realidade das escolas. Nesse bloco estão as questões dois a cinco dos diretores e dois a quatro dos supervisores.

A intenção do pesquisador, nesse bloco, era a de perceber como os diretores e supervisores associavam a realidade de diminuição de alunos com mudança de gestão e o que de fato estava mudando, seja no âmbito externo, seja no interior da instituição.

O terceiro bloco de questões elaboradas para os entrevistados procurava entender o papel das lideranças do processo de mudança das escolas, sejam os que tinham liderança oficial, sejam os que desempenhavam a liderança por posturas adotadas. No questionário dos diretores abordavam essa linha as perguntas seis a oito, enquanto nos supervisores eram as de número cinco a sete.

Nesse bloco, o pesquisador preocupou-se em compreender como os próprios entrevistados entendiam-se como lideranças do processo de mudança da gestão, e como percebiam a ação dos líderes nesse tempo turbulento vivido por todas as escolas.

O quarto bloco de questões procurou entender os processos de resistência à mudança. Nesse bloco, estavam as questões nove e dez dos diretores e oito e nove dos supervisores. A resistência à mudança é natural em uma empresa e muito mais em uma instituição de ensino, visto que nelas a cultura, os valores e as crenças estão muito arraigados (MONTEIRO, 1999). A intenção desse bloco foi de entender como os líderes percebiam esses elementos de fundo nas resistências naturais à mudança.

Um último bloco teve-se às decisões tomadas no decorrer desses anos de estudo. No caso dos diretores, a questão solicitou que fossem descritas estratégias, iniciativas, posturas. Para isso, responderam as questões de 11 a 15. Já os supervisores tiveram apenas uma questão, a de número dez.

Aqui a intenção do entrevistador era a de perceber se os líderes destacavam decisões, momentos marcantes de virada em relação à crise que estava sendo vivenciada pelas escolas. E por decisões acertadas podiam ser até posturas ou estratégias simples, mas com a intenção e propósito de modificar a realidade de diminuição de alunos e de renda.

A partir de uma visão geral da realidade da educação e do ensino privado no País e da situação em que se encontravam as instituições estudadas, com o aporte dos líderes dessas instituições, passou-se a ver perspectivas e possíveis alternativas para a implementação dos

processos de gestão nas instituições de ensino de educação básica e, em especial, para as escolas lassalistas do RS.

O ponto de partida para o encaminhamento final da dissertação parte do princípio geral de que há uma realidade e uma necessidade de mudança, ou seja, essas escolas, essa rede de instituições de ensino precisa encaminha-se para algo diferente, para uma situação que responda aos desejos e interesses desta época e das pessoas de hoje. O que se faz, nesse sentido, é apresentar algumas perspectivas e algumas ações concretas que podem servir de esperança e de apoio na reestruturação da instituição como um todo.

4 CONTEXTO GERAL DA GESTÃO ESCOLAR, NO BRASIL E NO RS

4.1 O ENSINO PRIVADO NO BRASIL

Neste capítulo serão apresentadas as perspectivas de gestão educacional no Brasil, no intuito de entender o contexto em que se encontram as escolas lassalistas estudadas e a realidade da gestão escolar no Estado e no País.

Pode-se iniciar afirmando que as escolas encontram-se, na grande maioria, em uma espécie de conflito entre a oferta e a demanda, como diz Débora Dias Gomes (2003). A realidade das escolas estudadas não deixa dúvidas. No início do período estudado, 1997, as escolas estavam com seus espaços lotados de alunos. A demanda era maior do que a oferta, diferentemente do que as mesmas escolas vivem dos últimos anos até hoje.

Já a realidade mais ampla, nacional ou estadual, privado ou público, também teve em seu desenvolvimento um comportamento bastante instável nesse período. A seguir, serão apresentadas as pesquisas e números que indicam a situação do setor educacional no Brasil.

Os resultados finais do Censo Escolar de 2006 contabilizam, no Brasil, aproximadamente 55,9 milhões de matrículas e 203,9 mil estabelecimentos educacionais, que oferecem as diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, e educação profissional. As matrículas são ofertadas principalmente pelas administrações municipais (44,8%) e estaduais de ensino (41,7%), ficando 13,5% para a iniciativa privada.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas, em 2004, e atualizada em 2005, revelou a importância econômica e social do ensino privado para o sistema educacional brasileiro. O estudo foi encomendado pela Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), entidade que representa 70% dos estabelecimentos particulares de ensino do País.

No ano de 2005, segundo essa pesquisa, a participação privada atingiu no Brasil a marca de 12,59% do total de matrículas, significando que mais de 7 milhões dos quase 56 milhões estudavam em escolas privadas. A região Sudeste possui o maior percentual de alunos de escola privada e participação de 15,27% dos alunos em escolas particulares, enquanto a região Sul está abaixo da média, tendo 12,17% dos alunos frequentando a escola particular.

Os dados mostram que na Educação Infantil (creche e pré-escola) houve um acréscimo de matrículas na última década, enquanto no Ensino Fundamental e Médio houve estagnação e decréscimo. O setor privado de creches cresceu mais de 80% no período de 1999 a 2005, embora a participação no total de matrículas aumentasse somente dois pontos percentuais, já que também o setor público acompanhou a tendência e cresceu 63%.

Nesse mesmo período, o setor privado de pré-escolas cresceu 43,47%, da mesma forma que o setor público cresceu 34,49%, ocasionando um aumento de mais de um ponto percentual ao setor privado no total das matrículas nas pré-escolas.

O aumento das matrículas na Educação Infantil também está relacionado ao aumento da participação feminina no mercado de trabalho. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE, a porcentagem de domicílios com rendimento de trabalho da mulher cresceu mais de 11 pontos percentuais, entre 1981 e 2002. Desses, quatro pontos foram entre 1999 e 2002.

No Ensino Fundamental, o ensino privado possui 10,07% das matrículas, um total de 3,3 milhões de matrículas em 2005. De 1999 a 2005, houve um crescimento de 3,3% no número de matrículas, um crescimento razoável, se considerado que as matrículas públicas decresceram 8%.

Na região Sul, a iniciativa privada possui apenas 8% de participação no total das matrículas, abaixo da média nacional. Diferentemente das outras regiões, as escolas

particulares decresceram 5% em relação a 1999. Para se ter uma idéia, no Centro-Oeste as matrículas da iniciativa privada cresceram 28%.

No Ensino Médio, houve no Brasil uma queda significativa da participação privada nos anos em estudo. A participação que era de 15,76%, antes de 1999, passou para próximo a 12%, em 2005. As regiões Nordeste, Sudeste e Sul, que juntas representam mais de 87% das matrículas privadas do País, perderam em conjunto 13,63% de alunos, definindo uma tendência de queda nacional. A região Sul ficou com uma redução de 12,45% neste período.

O Gráfico 1, que segue, apresenta a proporção de matrículas em estabelecimentos privados de ensino básico no Brasil e na Região Sul, em relação ao total de matrículas, por nível educacional, no ano de 2005, servindo como síntese dos dados apresentados acima.

Observa-se que o segmento creche tem a maior participação da iniciativa privada, com 37,84%, seguida pela Pré-Escola, também da Educação Infantil, com 26,13%.

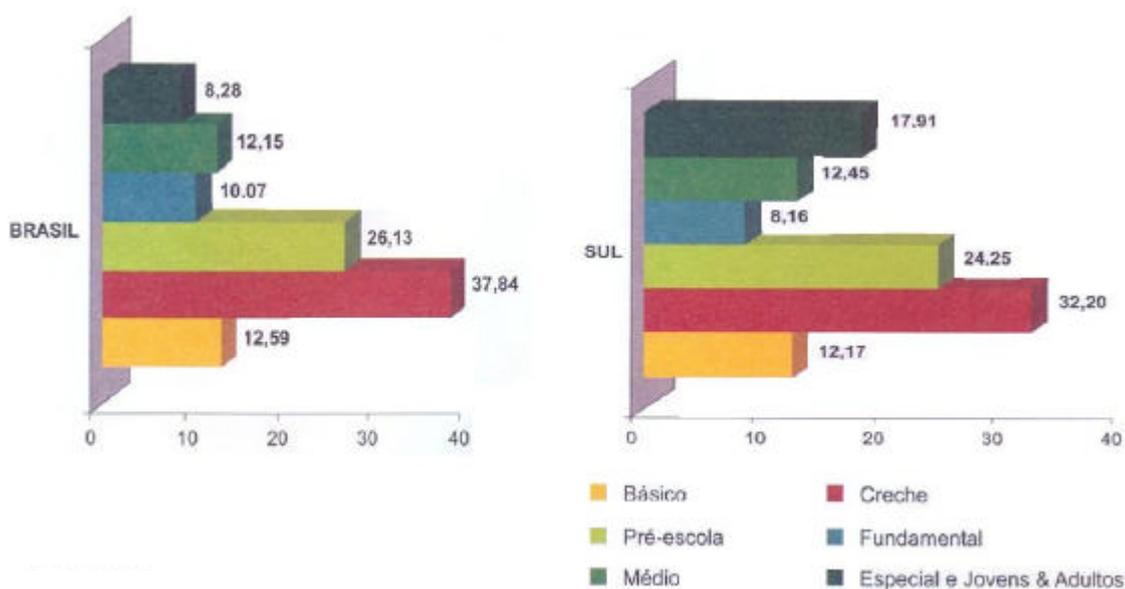


Gráfico 1 - Proporção de matrículas em estabelecimentos privados de Ensino Básico no Brasil e na Região Sul, em relação ao total de matrículas, por nível educacional — 2005.

Fonte: INEP.

Outra realidade que auxilia na compreensão do ensino privado do Brasil é quanto ao número de estabelecimentos de ensino. A mesma pesquisa da FENEP apresenta esses números.

Em 2004 existiam no Brasil 35.200 estabelecimentos particulares de ensino básico. Sua localização estava concentrada na região Sudeste, com 46,95% dos estabelecimentos, enquanto a região Sul ficava com 13,26% do total de estabelecimentos.

A participação privada no total de estabelecimentos de ensino básico equivalia, em 2004, a 16,75%. A região que mais participação tinha é a Sudeste, com 28,72%, e a que menos tinha é a Norte, com 5%, enquanto a região Sul tinha 17,47%.

De 1999 a 2004, o número total de estabelecimentos de ensino diminuiu 3,34%, enquanto o de estabelecimentos privados aumentou mais de 19%, donde se percebe o aumento da participação da iniciativa privada na educação em mais de três pontos percentuais, passando de 13,60% aos 16,75 acima anunciados.

Dentre as regiões onde mais cresceu o número de estabelecimentos está a Sudeste, com 33,29%. A região Sul também ficou acima da média nacional, com taxa de 25,82%, o que significou um incremento de quatro pontos percentuais de participação da iniciativa privada no total de estabelecimentos nos Estados do RS, SC e PR.

Nos últimos anos, o crescimento do número de estabelecimentos tem se desacelerado, visto que, em 2003, o crescimento foi de 2,34, e, em 2004, de 0,42, o que pode indicar que se está chegando a uma estagnação e um limite para a presença do setor privado no ensino básico.

Os elementos apresentados pela pesquisa da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP, 2005) são fundamentais para comprovar também que a Escola Particular deve ser vista como um destacado agente da iniciativa privada na Economia do País.

Para se ter uma idéia da pujança do setor privado da educação, basta compará-lo a outros segmentos da economia brasileira. A educação particular, por exemplo, supera o setor de saúde privado, cuja participação no PIB é de 0,9%, e aproxima-se do setor de alojamento e alimentação, que representa 1,5%. Atualmente a Educação está com o PIB de 1,3 %.

A importância social da escola particular também fica evidente, conforme a pesquisa. Em 2004, o total de pessoal ocupado no segmento de educação privada era de mais de 660 mil, o equivalente a 1% da força de trabalho brasileira. O salário médio anual do setor é de R\$ 8.148,00, valor 116% superior ao pago, em média, no segmento privado da economia (R\$ 3.772,00).

A presença maciça de professores, três quartos dos quais com escolaridade até o terceiro grau, ajuda a explicar a superioridade do salário médio pago pelo setor. *Contribuímos quantitativamente para o mercado de trabalho, e qualitativamente também*, afirma o diretor de Assuntos Econômicos da FENEP, Henrique Zaremba da Câmara (2005).

A participação do ensino privado nas contribuições fiscais também não pode ser ignorada. Em 2004, os empregadores desse segmento pagaram à Previdência cerca de R\$ 1,2 bilhão. Esse montante corresponde a 1,9% de todos os pagamentos de contribuições à Previdência feitos pelo setor privado.

Além disso, o setor privado de educação recolheu, nesse mesmo ano, entre COFINS, PIS/Pasep e outros impostos, o equivalente a cerca de R\$ 1,5 bilhão – isso significa 1,7% do total de impostos referentes à produção arrecadados no País em 2004.

4.2 O ENSINO PRIVADO NO RIO GRANDE DO SUL

Vistos os dados do País, é importante ter-se uma idéia de como se portou o RS nos mesmos índices. Pode-se perceber que o fenômeno da estagnação é bastante evidente, perceptível nos gráficos que serão apresentados.

O Gráfico 2, a seguir, mostra a quantidade de escolas de Ensino Fundamental no RS, independente da rede de ensino. Percebe-se uma grande redução no montante geral dos estabelecimentos, e uma considerável diminuição nas particulares, passando de 627 para 478.

Por si só, esse quadro indicaria que o número de matrículas reduziu em percentagem considerável, visto que o número de escolas reduziu pela metade. Na prática, vai se perceber depois que o que aconteceu é exatamente o contrário. O número de matrículas aumentou

enquanto o de estabelecimentos foi reduzido pela metade. Isso antevê uma situação complicada, sobretudo em tempos em que se fala em qualidade de ensino, em educação de tempo integral, e assim por diante.

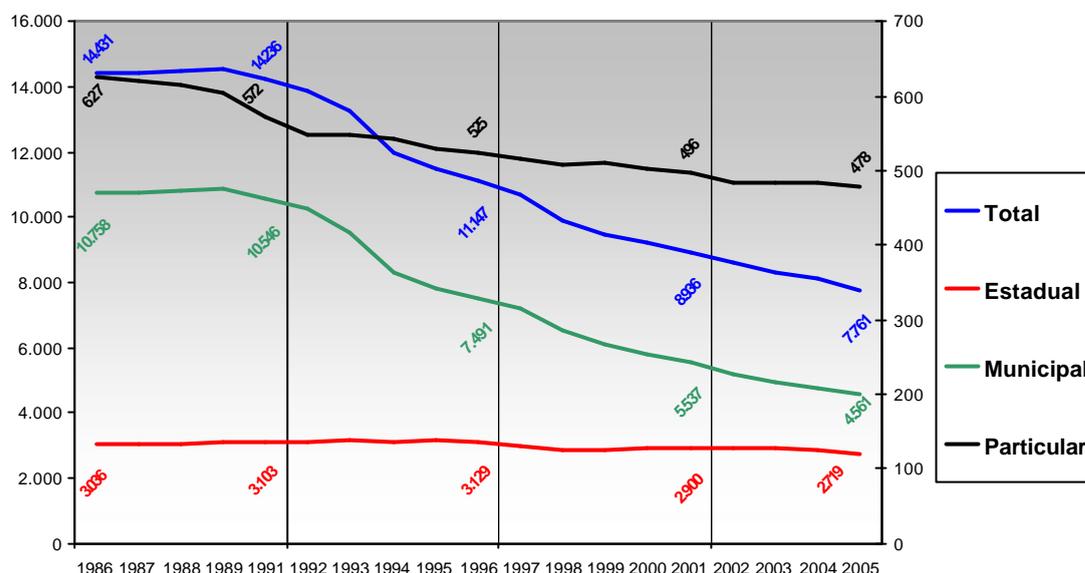


Gráfico 2 - Estabelecimentos de Ensino Fundamental no RS - Período 1986 a 2005 - Redes de ensino X Total.

Fonte: INEP/IBGE/Secretaria da Saúde do Estado do RS.

No próximo gráfico, é apresentada a quantidade de matrículas no Ensino Fundamental do RS, donde se destaca a redução do número de matrículas nas escolas particulares nesse período em 39%, passando de 218.686 para 133.884. Se considerado o período de 1997 em diante, essa redução passa a ser de 25%, indo de 178.416 para 133.884, demonstrando uma redução gradual da queda das matrículas na iniciativa privada.

O mesmo quadro mostra um pequeno crescimento das matrículas na rede estadual e um grande crescimento na municipal, reforçando a tese do investimento do Estado e do Município, especialmente deste último, no Ensino Fundamental. As matrículas na rede municipal cresceram 67% nesse período, além de perceber-se que estão em ascensão constante, enquanto na iniciativa privada somente nos últimos anos tende à estabilização.

Em termos de percentuais a iniciativa privada detém 8,13% das matrículas do Ensino Fundamental do Estado, enquanto a rede municipal fica com 46,30%, e a estadual com

45,48%, demonstrando que o domínio está com o Município e o Estado, ficando a rede particular com o mínimo. Uma das explicações para esse fenômeno está na dificuldade de manutenção de escolas de iniciativa privada nas cidades de pequeno porte. A tendência, que era de manter uma única escola particular nessas cidades, está agora partindo para a realidade de redução total, visto que os municípios assumem, e bem, a educação básica, especialmente do ensino fundamental.

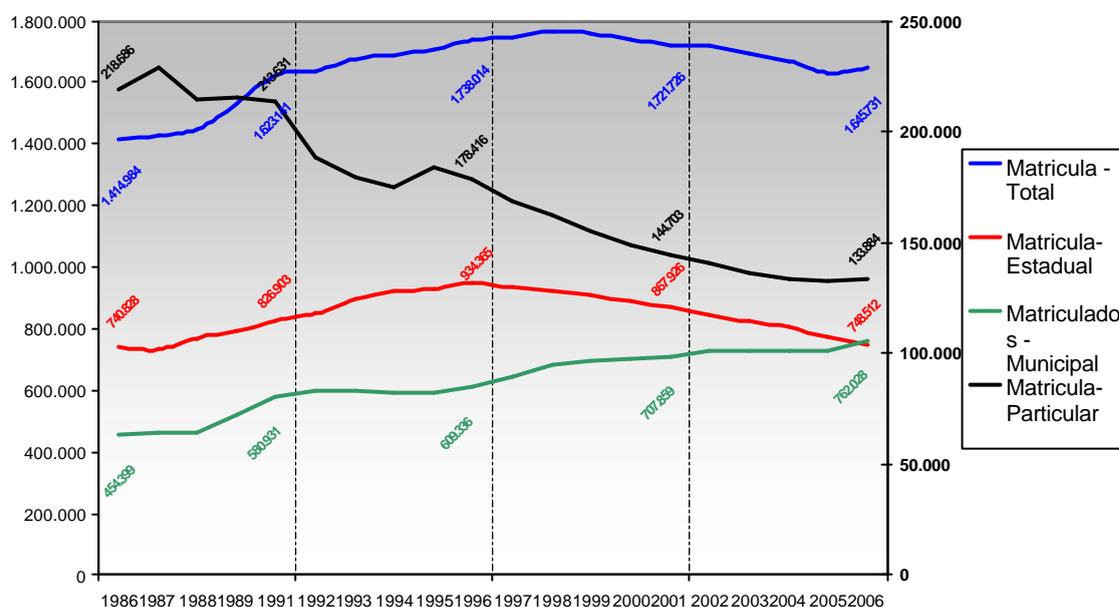


Gráfico 3 - Matrícula inicial no Ensino Fundamental do RS - Período 1986 a 2006 - Redes de ensino X Total

Fonte: INEP/IBGE.

O Gráfico 4 elucidada a situação do Ensino Fundamental privado no RS, que pode ser percebido pela indicação do número de nascidos nesse período de anos, comparado com o número de estabelecimentos particulares, com as matrículas nesses estabelecimentos e com o número de alunos *per capita*.

Observa-se que a redução de matrículas não é proporcional à redução do número de nascidos, haja vista que o decréscimo de nascidos é de 17%, enquanto a redução de matrículas é de 39%, se considerado o período de 1986 a 2006. Essa comparação, e não

proporcionalidade entre taxa de natalidade e redução de matrículas, mostra como outros elementos estão interferindo na redução dos alunos nas escolas particulares.

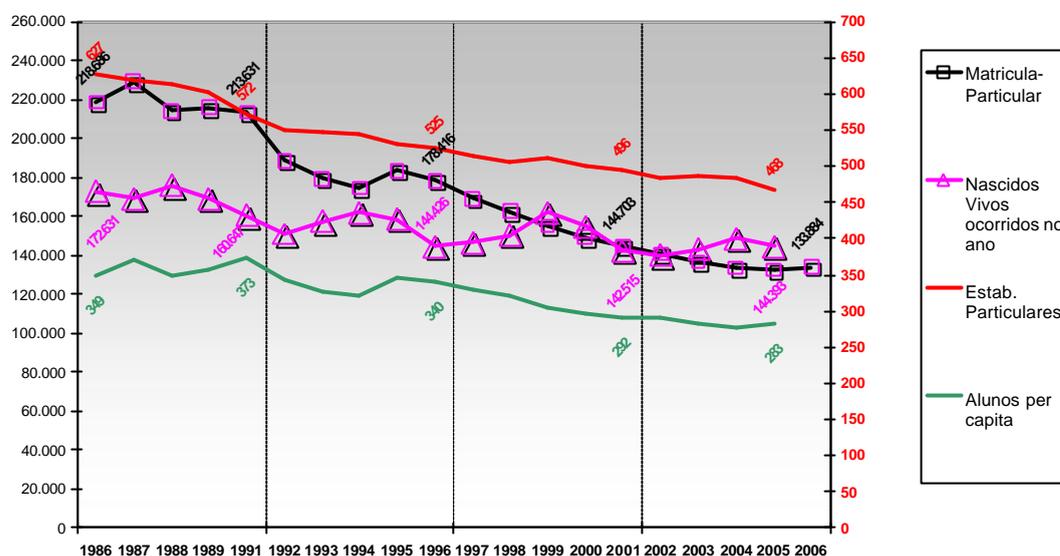


Gráfico 4 - Ensino Fundamental no RS - Período 1986 a 2006: Matrículas no ensino particular X Nascidos vivos X Estabelecimentos particulares X Alunos per capita.

Fonte: INEP/IBGE/Secretaria da Saúde do Estado do RS.

Em relação ao Ensino Médio no RS, os números também retratam uma realidade preocupante para a iniciativa privada. A relação do número de estabelecimentos que oferecem esse nível de ensino deixa claro que coube ao Estado a vocação dessa faixa etária, de forma semelhante ao ensino fundamental, em que o Município assumiu o compromisso.

A rede estadual de ensino cresceu dos 361 estabelecimentos em 1986 para 858 em 2005, significando um acréscimo de 137% no número de escolas. A rede municipal, por sua vez, possui 11 escolas de Ensino Médio em todo o Estado.

A iniciativa privada mostrou um crescimento de 24% no número de estabelecimentos, e, a partir do ano de 1999, praticamente não se alterou esse número, ficando desde aquele ano entre 346 e 350 Colégios.

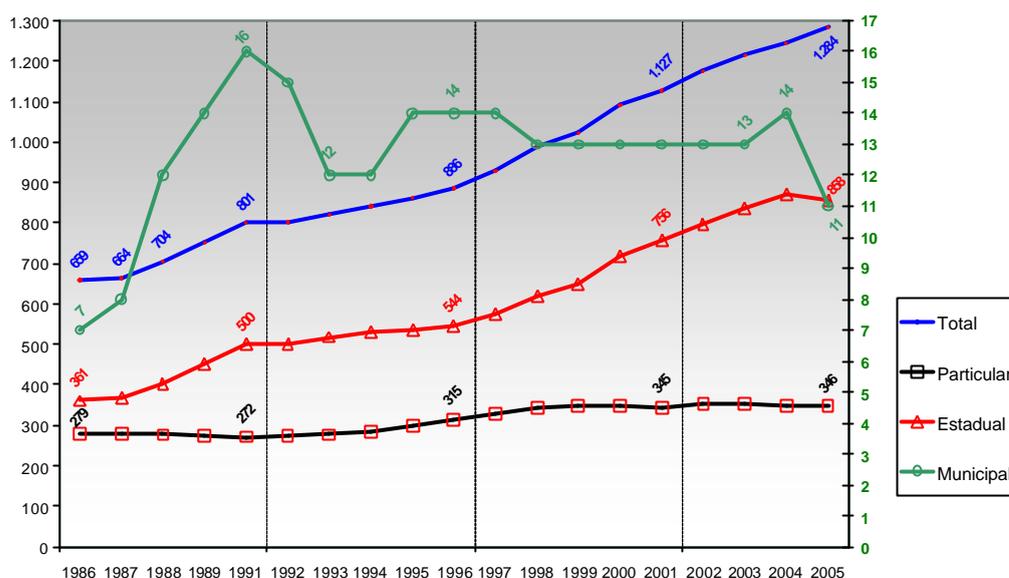


Gráfico 5 - Estabelecimentos de Ensino Médio no RS - Período 1986 a 2005 - Redes de ensino X Total.

Fonte: INEP/IBGE

O Gráfico 6 mostra que o número geral de matrículas do Ensino Médio cresceu de 210.372 em 1986 para 473.184 em 2005, representando um aumento de 125% no número de alunos. Esse crescimento dá-se basicamente nas escolas estaduais, em que o crescimento das matrículas é de 200%, bem acima do crescimento de estabelecimentos, que ficou em 137%.

A comparação do número de matrículas com o de estabelecimentos mostra alguns aspectos interessantes de analisar-se. Na rede estadual, o número de matrículas aumentou em percentagem superior ao número de estabelecimentos, enquanto, na rede particular, aconteceu um processo contraditório, já que aumentaram os estabelecimentos, e diminuíram as matrículas.

O Ensino Médio privado reduziu em 17% o número de matrículas de 1986 a 2005, passando de 67.342 para 56.578 matrículas. Destaca-se ainda que, em 1988, as matrículas no Ensino Médio particular atingiram o pico de 88.769 matrículas, o que significa uma redução de 39%, se comparado com o ano de 2005. Ainda pode verificar-se uma redução constante nos últimos anos, ao redor de 2.000 alunos por ano, de forma sistemática, sem manifestar tendência de estancar essa diminuição.

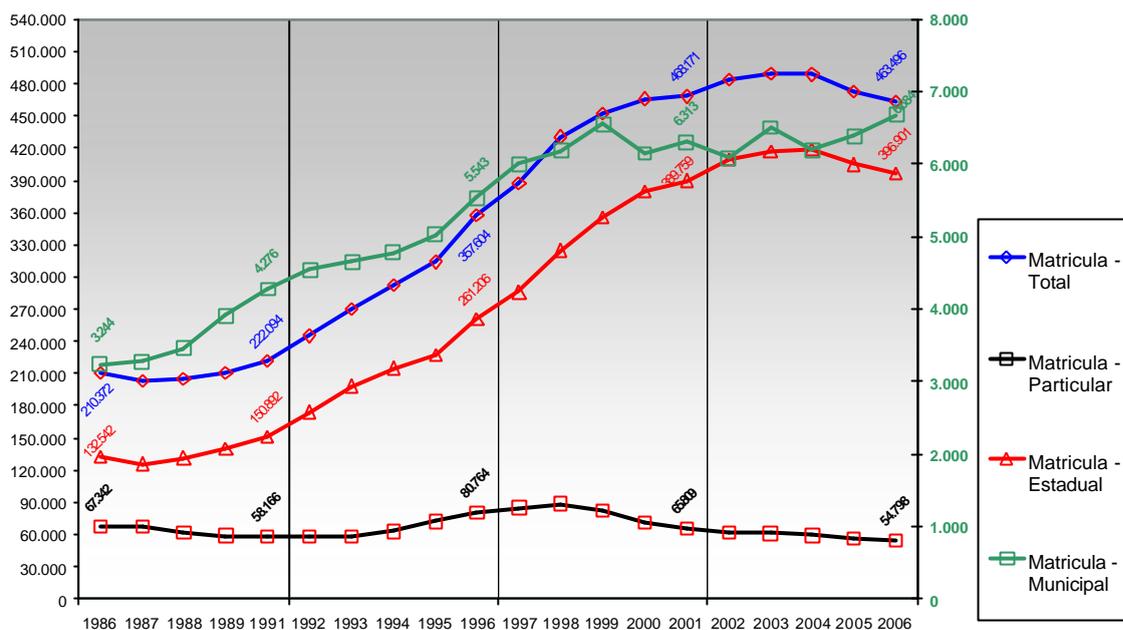


Gráfico 6 - Matrícula inicial no Ensino Médio no RS - Período 1986 a 2006 - Redes de ensino X Total.

Fonte: INEP/IBGE.

Igualmente para o Ensino Fundamental, pode-se traçar um paralelo entre o número de nascidos vivos, o número de matrículas, a quantidade de estabelecimentos e alunos *per capita* no Ensino Médio do RS. O Gráfico 7 deixa claro que a única variável que aumenta é o número de estabelecimentos, enquanto o número de alunos, de nascidos no ano e número *per capita* vai diminuindo.

Esse paralelo tornar-se-ia mais grave ainda, se aliado à outra variável, que é a do aumento da oferta nas instituições estaduais.

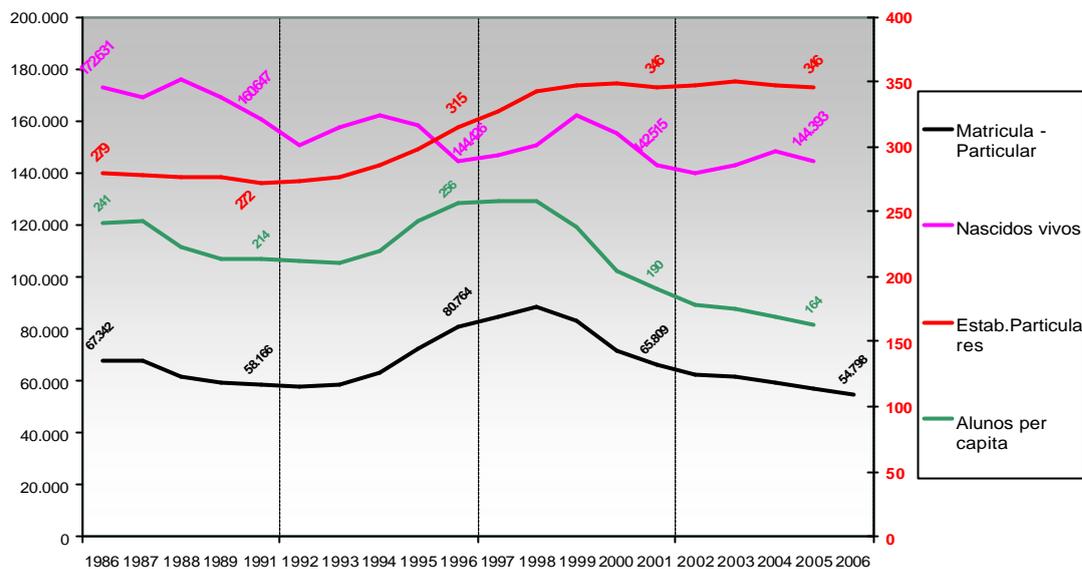


Gráfico 7 - Ensino Médio - Período 1986 a 2006 - Matriculados no ensino particular X Nascidos vivos X Estabelecimentos particulares X Alunos per capita.

Fonte: INEP/IBGE/Secretaria da Saúde do Estado do RS.

4.3 O NEGÓCIO EDUCAÇÃO NO BRASIL

As evidências apresentadas nos gráficos anteriores mostram um momento muito difícil para o mercado da rede privada de ensino básico no Brasil. Os representantes da classe consideram essa uma das piores crises da história da escola particular. Débora Gomes (2003) aponta algumas macrovariáveis que confirmam e agravam essa crise.

Segundo a autora, a macrovariável econômica deflagra a crise financeira da população, que ocasiona a evasão escolar no setor privado. As famílias estão com seus orçamentos achatados. Há anos o brasileiro perde renda, e a classe média, principal cliente da escola particular, está cada vez mais deficitária. O desemprego atinge mais pessoas e a instabilidade econômica está presente em uma parcela considerável da sociedade.

A segunda macrovariável, diz Gomes, é a demográfica, que indica uma queda da natalidade, causando um forte impacto na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Por um lado diminui o número de crianças que nascem, o que já impacta por si só, e, por outro lado, aumentaram o número de escolas de Educação Infantil. São os dois vieses dessa macrovariável, ambos prejudiciais à iniciativa privada. Como exemplo, pode-se observar que, em 1997, existiam 115.022 matrículas nas escolas de educação infantil, e, em 2002, eram 131.570 matrículas. Embora aumentassem o número de matrículas, não quer dizer que não haja crise. Acontece que o número de escolas aumentou de 1998 em 97, para 2834 em 2002, um acréscimo de 836 escolas para um aumento de 16.548 matrículas.

Dessa forma, entra-se na variável que preocupa mais os gestores, que é o aumento da concorrência. Cresceu o número de escolas particulares de Educação Infantil ao Ensino Médio, em todo o Brasil. No entanto o número de matrículas diminuiu, como apontado acima. Essa variável toca em um elemento que dizia pouco às instituições de ensino tradicionais, especialmente no RS, visto que existia uma organização amigável entre as escolas, com divisão de espaços e de público. Exceto em Porto Alegre, onde existem muitas escolas particulares, as instituições tinham como que acordos, mesmo que não escritos e registrados, que delimitavam as áreas de atuação.

Essa divisão de espaços, ou acordo sobre concorrência, é uma tradição que as escolas tradicionais adquiriram do tempo em que as escolas eram somente para meninos ou meninas. No caso do RS, ainda havia a divisão entre escolas de padres ou de freiras. Essa tradição instituiu algumas práticas para o mercado educacional, em que a concorrência sempre foi velada e os gestores não precisavam enfrentar este desafio.

Um dado interessante que dá uma visão geral sobre o Brasil é o que aparece no Gráfico 8, que segue, em que se vê que, do total de alunos matriculados em todos os níveis de ensino, 84% encontram-se em escolas públicas. No mesmo quadro, observa-se que, no Ensino Fundamental, a percentagem é maior ainda, passando dos 90%. Já no Ensino Superior, percebe-se que a iniciativa privada domina, com 70%.

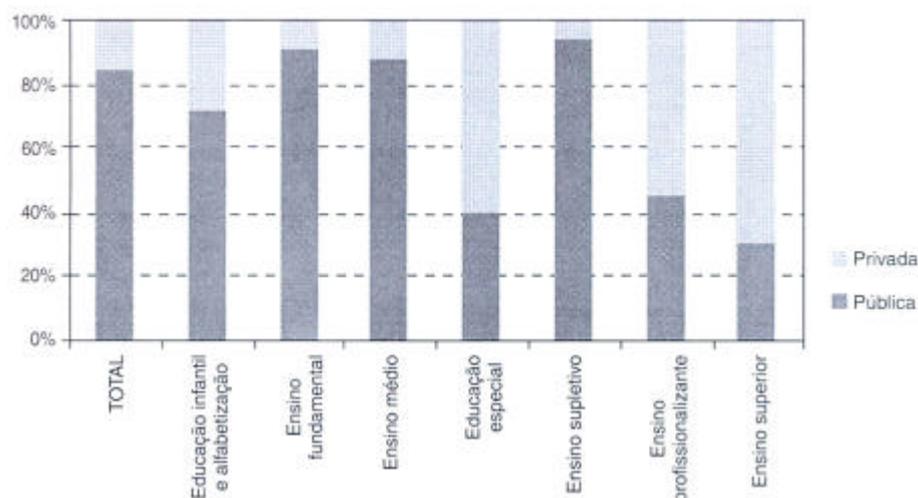


Gráfico 8 - Distribuição das matrículas por dependência (Estimativas para 2003).

Fonte: INEP/MEC, Ideal Invest.

O advento da concorrência está relacionado com duas novas frentes, que surpreenderam as instituições tradicionais. Por um lado, a rede pública de ensino recebeu maiores investimentos e aprimorou sua qualidade. Por outro lado, começaram a chegar ao Estado, ou surgiram aqui mesmo, outras instituições, que viram no setor educacional um novo nicho de mercado.

A reação das escolas tradicionais para com a rede pública foi de acomodação, reconhecendo o dever do Estado para com a educação. Exemplo disso são as cedências de espaço das escolas particulares para a rede pública, em diversas cidades do Estado, como também o fechamento de muitas escolas pelo interior afora, sem esboçar reação ou sem apresentar algum diferencial, reconhecendo que o Estado pode responder aos anseios que antes as famílias buscavam nessas escolas.

Em relação aos novos investidores na educação privada, a reação das escolas tradicionais tem sido variada e ainda em plena evidência. Como foram surgindo de forma mansa, abrindo algumas frentes, negligenciadas pelas escolas tradicionais, como cursos preparatórios para o vestibular ou cursos supletivos, as instituições tradicionais demoraram a perceber que, ora mais ora menos, essas organizações estariam oferecendo os mesmos serviços. É o momento que se está vivendo hoje, e que exige uma postura e identidade clara

dessas instituições, visto que o público é o mesmo, as instituições são em maior número, e o potencial de matrículas está estagnado.

E a situação não está tranqüila para as escolas tradicionais. Os investimentos em educação devem aumentar consideravelmente nos próximos anos (GOMES, 2003). A partir de um trabalho realizado pela Canaccord Capital, uma consultoria canadense de investimento, concluiu-se que o mercado mundial de educação é de aproximadamente dois trilhões de dólares. Ao lado da mídia e da Internet, a educação é apontada como um dos três maiores centros de negócios do futuro. Na era da comunicação que estamos vivendo, as áreas de educação e comunicação estão num mar de oportunidades, visto que elas produzirão e distribuirão o conhecimento, que é a principal matéria-prima da nova economia.

Dessa forma, pode-se prever uma transformação no setor educacional brasileiro, com investimento de organizações e grupos. Entre esses grupos que atuam no mercado educacional brasileiro estão algumas redes de ensino que atingem todo o território nacional, como Positivo, Objetivo, Pitágoras, Expoente, *Pueri Domus*, e outros. Também já estão presentes investidores estrangeiros, como o grupo Panamericana, que adquiriu a Editora Moderna, e está no mercado de material didático com o Sistema Uno de Ensino. Esses diferentes grupos, nacionais ou não, têm como foco a educação básica, e têm no material didático sua grande fonte de renda.

Uma análise de Oliver Mizne, apresentada em Colombo (2004), dá uma idéia de como está se portando o mercado educacional, e por onde andará nos próximos anos. Segundo ele, o sistema educacional brasileiro, de 1997 até 2007, passou e continuará passando por mudanças mais profundas que nos 50 anos anteriores. A quantidade de serviço ofertado é maior do que nunca, e sua qualidade começa finalmente a ser medida.

Essa constatação de Mizne (*apud* COLOMBO, 2004) tem ligação como a realidade vivida pelas instituições tradicionais, em especial as lassalistas, foco do estudo. Diante da abertura do mercado, das novas oportunidades, surge a tendência de se segurar no que sempre fez e de competir com as armas que o novo mercado não utiliza mais, ou seja, a identidade cristã da maioria das escolas deixou de ser um diferencial para os clientes da escola particular. Agora é a vez de mostrar a qualidade do ensino, o uso da tecnologia para se diferenciar e preparar para a vida profissional e para o ensino superior.

Diz ainda Mizne (*apud* COLOMBO, 2004) que a criação de mecanismos de medição da qualidade é bastante polêmica, mas permite ao mercado de capitais trafegarem com maior segurança pelo setor. Nesse sentido, o MEC implantou o SAEB para avaliar a qualidade da educação na 4.^a e 8.^a séries do Ensino Fundamental e o ENEM para a avaliação dos alunos que concluem o Ensino Médio.

Esses mecanismos de medição facilitarão a entrada de capital no setor educacional, visto que os investidores preocupam-se cada vez mais com a qualidade das instituições nas quais estão colocando seu capital, seja por uma questão social, seja por questão de sustentabilidade do negócio.

Outro elemento que passa a figurar na educação como negócio, e que Mizne aborda em seus estudos, é a inadimplência. A inadimplência no setor educacional acabou tornando-se três a quatro vezes maior do que a encontrada em outros segmentos do varejo brasileiro.

O mesmo autor desenvolve o que chama de ciclos de desenvolvimento do setor educacional. As fases do ciclo econômico do setor educacional brasileiro, segundo Mizne (*apud* COLOMBO, 2004), começam com um crescimento acelerado, seguido por um período de excesso de oferta, chamado de saturação, e termina com um período de consolidação.

Importa aqui entender como se deu o ciclo da Educação Básica no Brasil, e como se encontra hoje. Mizne afirma que a década de 1990 foi de forte expansão para as classes de alfabetização e ensino fundamental. Como resultado veio a redução do analfabetismo e um número crescente de alunos prontos para cursar o Ensino Médio.

Devido a esses investimentos dos setores público e privado na educação básica, o mercado para escolas particulares passou, nos últimos anos, por fases de saturação e consolidação, sem crescimento. Em meados da década de 1990, o número de alunos no ensino fundamental particular já começava a declinar, e, no final dos anos 1990, o mesmo acontecia com o número de alunos do ensino médio privado.

No Gráfico 9, que segue, pode-se perceber essa evolução das escolas privadas, no ciclo de desenvolvimento e na quantidade de matrículas. Interessante perceber o que passa com o ensino superior em seu ciclo de crescimento.

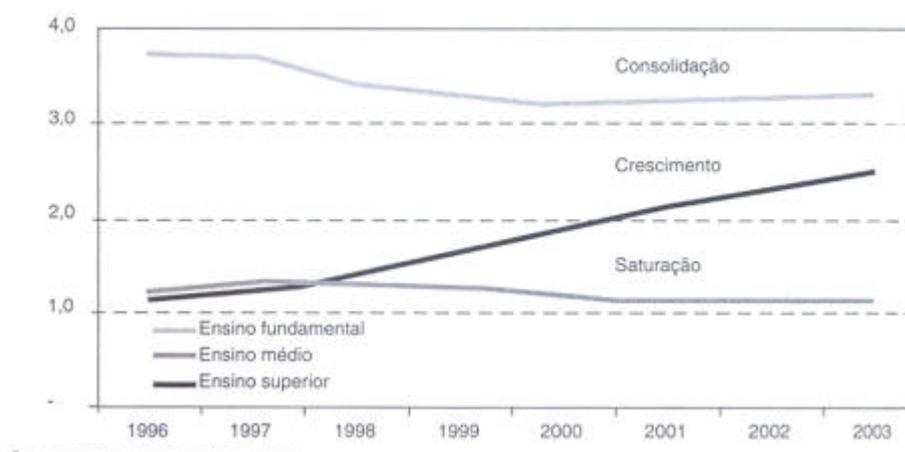


Gráfico 9 - Evolução dos principais níveis - escolas privadas (em milhões de matrículas).

Fonte: INEP/MEC, Ideal Invest.

A crise no segmento Educação Básica começou a se agravar com a abertura de novas séries em escolas que possuíam apenas alguns níveis em funcionamento, como abertura de ensino médio para escolas que somente tinham ensino fundamental, ou educação infantil para as que não a possuíam (MIZNE *apud* COLOMBO, 2004).

A crise das escolas privadas vivida nos anos 1990 e o processo de saturação e consolidação acabaram por delinear três agrupamentos para as escolas particulares, nos quais as diferentes escolas enquadram-se. São as grandes redes, as grandes escolas tradicionais e as demais escolas.

As grandes redes normalmente são o resultado de décadas de crescimento a partir de uma marca e de um sistema educacional fortes. Essas empresas usaram a crise a seu favor. Como exemplo se pode citar o Positivo, Pitágoras, Anglo e muitas outras instituições educacionais que perceberam que podiam vender tecnologia educacional para escolas menores, especialmente em um período de concorrência acirrada (Mizne *apud* COLOMBO, 2004).

As escolas pequenas viveram o momento de crise com poucos recursos e precisavam diferenciar-se da concorrência de maneira eficiente e barata. Nesse sentido, a compra de conteúdo pedagógico de grupos de reputação estabelecida ajudou essas escolas menores a sobreviverem a um período de intenso excesso de oferta que começa a chegar ao fim.

Nesse mesmo tempo, um número grande de escolas tradicionais manteve-se forte durante esse período de turbulência, apoiado em uma sólida reputação acadêmica, sem pensar em expansão. Esses grupos de escolas tradicionais mantiveram-se do mesmo tamanho ou sofreram pequena redução no número de alunos durante a crise dos últimos anos, mas atravessaram ilesos o período de turbulência.

As escolas que mais sofreram durante a crise foram as escolas pequenas. Nos anos de 2001 e 2002 uma média de 30% delas operou com prejuízo no Estado de São Paulo (MIZNE *apud* COLOMBO, 2004). Como solução algumas optaram por se fundir com outras que também tinham capacidade ociosa, desocupando um dos imóveis, e dando origem a instituições economicamente mais sólidas.

Seguindo essa linha de pensamento, poder-se-ia concluir que o cenário que as instituições de ensino privado viveram nos anos 1990 caracterizava-se por oferta reprimida, de demanda em expansão, de uma gestão pautada no pedagógico e com lucratividade garantida. Os clientes (alunos) desse cenário possuíam um perfil mais homogêneo, viam a escola com uma função definida, o professor como autoridade, o ensino como formação intelectual, e tinham confiança na forma e no processo oferecido. Os professores dessa escola tinham o magistério como opção, havia reconhecimento profissional e salarial, além de um envolvimento ideológico. O papel do diretor e dos gestores da instituição era de guardiões, gerentes de rotinas já estabelecidas, repassadores de informações, controladores e supervisores. As instituições, diante de tal cenário, adotavam administração caseira, com indiferença em relação ao cliente, acomodação e desinteresse pela qualidade.

Bem diferente é o cenário atual, de oferta em expansão e de demanda em queda. A gestão é empresarial e a lucratividade encontra-se ameaçada. Os clientes (alunos) são um grupo heterogêneo, vêem com confusão a função da escola. Percebe-se um desrespeito generalizado, em que os clientes/alunos estão alheios aos processos e desconfiados, vendo o ensino como possibilidade de ascensão financeira. No quadro funcional, o magistério é visto como possibilidade, resultado da desvalorização da função, aliada a uma desvalorização salarial. Dos 2,5 milhões de professores existentes no Brasil, 60% estão próximos da aposentadoria, 53% têm entre 40 e 59 anos, 38,4% têm entre 25 e 39 anos, 2,9% têm entre 18 e 24 anos. A maioria dos professores tem mais que 70h/aula por semana. Já faltam docentes de Biologia, Física, Química e Matemática. O quadro de professores diminui 2% a cada dois anos.

5 A REDE LA SALLE DE ESCOLAS E SUA ORGANIZAÇÃO

A denominação “Rede de Escolas” é relativamente recente e decorre da aplicação de modernas técnicas de gestão à atividade educativa.

Algumas dessas “Redes” são de origem recente; outras, porém, embora com outra denominação, têm sua origem há muitos anos e, mesmo há muitos séculos. É o caso das “Escolas Cristãs”, fundadas por João Batista de La Salle, a partir de 1679, e, hoje, presentes em mais de 80 países.

Cada um desses países regula o funcionamento das escolas de origem não estatal segundo a sua filosofia de gestão. No caso do Brasil, são mais de 25 Unidades Federativas, e tal legislação depende do Conselho Estadual de Educação de cada uma delas, sobretudo no que tange à Educação Básica, ou seja, ao Ensino Fundamental e Médio. Em alguns casos, tal Conselho legisla também para aspectos relativos à Educação Superior.

Coube sobretudo à iniciativa privada a adesão ao critério de “Redes de Escolas” ao buscarem adequar-se à legislação dos referidos Conselhos.

No texto, a seguir, após breve visão histórica da origem e continuidade das Escolas Lassalistas, aludir-se-á à Rede das Escolas La Salle e sua gestão.

5.1 BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS HOJE INTEGRANTES DA REDE LA SALLE

Há mais de trezentos anos a educação lassalista vem colaborando decididamente para a melhoria do mundo da educação. Neles houve momentos de continuidade e de

descontinuidade, decorrentes das forças políticas e filosóficas que deram origem ao mundo moderno.

Eis porque estudar a gestão da escola lassalista em nossa época e em nosso País exige um olhar que pontue processos históricos que vêm, em sua maioria, de longa data.

As escolas iniciadoras da Rede La Salle de Escolas começaram sua ação educativa em Reims, em França, no século XVII — mais exatamente a partir de 1679 —, graças ao dinamismo do jovem sacerdote e cônego João Batista de La Salle (1615-1719), que, sensibilizado com a realidade de abandono e de ignorância dos filhos dos artesãos e dos pobres, buscou meios para fazer com que tais crianças e adolescentes tivessem acesso a uma educação humana e cristã de qualidade (HENGEMÜLLED, 2007).

Sua ação foi muito dificultada pela época conturbada vivida na França de então, marcada por guerras, especialmente religiosas, fruto de alianças políticas e militares entre as cortes, por fomes freqüentes e catastróficas, por epidemias em grande parte devidas à falta de higiene.

Ao lado desse quadro sombrio, a França conheceu sua época de maior esplendor e glória: avanços muito significativos, em diversas áreas do conhecimento humano marcaram a época conhecida como O Século de Luís XIV, assinalada por notáveis avanços científicos e grande florescimento cultural, artístico e religioso. É, também, a época de homens e mulheres de grande destaque, como João Batista de La Salle, Vicente de Paulo, Madame Sevigné, Descartes e Pascal. Justo (1991), ao referir-se a esse século, denomina-o o “*grande século francês*”.

Foi nesse cenário que João Batista de La Salle, nascido em 1615, em Reims, de família da Alta Burguesia e da Nobreza Rural, Licenciado em Filosofia e Doutor em Teologia foi movido a fundar as Escolas Cristãs e a Instituição Religiosa que iria dirigir. Por sua inquietação e iniciativas inovadoras no campo da educação, começou a marcar a sociedade local.

Em 1679, ano da abertura das primeiras Escolas da então denominada Sociedade das Escolas Cristãs, João Batista de La Salle, com um grupo de professores, entrou no movimento de aumentar a oferta de educação de qualidade aos pobres. Eles estavam convencidos de que, por meio da educação, era possível fazer deles cidadãos.

Quando La Salle iniciou sua ação educativa, a maioria da população em idade escolar encontrava-se fora de instituições de ensino. A Igreja, a quem cabia zelar pela saúde e pela educação, e, sobretudo, o Estado não possuíam estruturas adequadas para atender à demanda das crianças em idade escolar. Diante dessa situação de abandono de tantas crianças em idade escolar, La Salle fez algumas opções que afetaram em definitivo sua vida (POUTET e PUNGIER, 2001):

1.^a — La Salle acolheu em sua própria casa os professores que trabalhavam em suas escolas. Essa decisão provocou desconforto entre seus familiares, pois os professores não eram da mesma classe social de sua família.

2.^a — Percebendo que os familiares não aceitavam a presença dos professores em sua casa, alugou uma para abrigá-los e foi morar com eles.

3.^a — O fato de ser cônego da Catedral de Reims dava-lhe o direito de pertencer à hierarquia da Igreja e ascender a cargos eclesiásticos. Além disso, o exercício dessa função garantia-lhe proventos consideráveis. Dado o tempo que a função lhe exigia, em prejuízo de sua presença na direção das escolas, La Salle renunciou a ele. Desse modo, ao mesmo tempo, tornou-se pobre entre os pobres, seus mestres.

4.^a — Sua opção de dedicar-se à educação dos pobres não foi bem vista pelos grupos corporativos de então: os professores calígrafos, que tinham escolas, os professores das pequenas escolas e, mesmo, pessoas do alto clero e autoridades civis, que o levaram, numerosas vezes, aos tribunais civis e eclesiásticos. Embora amigo dos pobres, nem sempre eles conseguiram livrá-lo de sentenças condenatórias e do fechamento de algumas escolas.

Apesar desses contratemplos, La Salle empreendeu viagem rumo ao inventivo. Antes de morrer, numa síntese de seu realismo, admitiu que muito de seu “itinerário fora imprevisto”, feito de muita coragem e criatividade, de não poucas escolhas e não isento de muitas dificuldades: acusações, invejas, calúnias e perseguições.

Justo (1991) diz que La Salle sonhou, ousou, materializou uma idéia, viajou para mundos desconhecidos, criou, no campo da educação formas novas e revolucionárias para sua época, seja na área civil, eclesiástica, familiar e pessoal.

Para La Salle, as opções custaram muito. Deus o iluminou, e ele transformou o grupo de professores em religiosos consagrados à educação humana e cristã das crianças, dos adolescentes e dos jovens abandonados.

La Salle não foi um pedagogo por formação, mas um filósofo e teólogo. No entanto, suas práticas pedagógicas transformaram-no num pedagogo reconhecido na história da educação, não só por sua ação, mas também por seus escritos, alguns deles em pareceria com os primeiros professores, que, depois, tornaram-se Religiosos Lassalistas.

Morales (1999) classifica os escritos de La Salle em três grupos:

1.º Grupo — Escritos Pedagógicos ou relacionados à ação educativa: O principal deles é o Guia das Escolas Cristãs. Escrito a partir da experiência que ia acontecendo nas Escolas Cristãs, contém os grandes princípios metodológicos da educação lassalista. Foi escrito, com a participação dos primeiros professores lassalistas, entre 1706 e 1720, cerca de 20 anos após o começo das escolas lassalianas.

2.º Grupo — Escritos de Iniciação Cristã: São livros catequéticos e litúrgicos, como manuais para as aulas de iniciação cristã dos alunos. São desse grupo As Instruções de Orações para a Santa Missa, a Confissão e a Comunhão.

3.º Grupo — Escritos Espirituais: Destinavam-se a alimentar a vida espiritual dos Irmãos. Dentre eles sobressaem As Regras e Constituições do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que contém as orientações para a vida destes. Outro escrito importante, o Guia do Irmão Diretor, continha as orientações práticas que o Diretor devia seguir no exercício de suas funções de guiar os Irmãos de Comunidade e na sua ação educativa na escola.

Para João Batista de La Salle, fundador das Escolas que deram origem à Rede La Salle de Escolas, o educandário por ele idealizado devia ser: Cristão, Renovado, Adaptado, Formador Fraternal. Ainda hoje, a Rede La Salle de Escolas têm presente estes princípios norteadores desde sua fundação:

a) Cristã: Para La Salle, a escola devia ser um instrumento de evangelização, um meio de realização do plano salvífico de Deus. “Deus quer que todos os homens sejam salvos e cheguem ao conhecimento da verdade” (1 Tm 2,4).

O objetivo da escola era que o aluno desenvolvesse a fé como visão de mundo — “espírito do cristianismo” — e como compromisso de vida.

Os meios que utilizou para isso foram a oração, sintetizada na prática da lembrança freqüente da presença de Deus; a reflexão no início das aulas; a catequese; a participação na celebração da eucaristia e a vivência dos sacramentos cristãos.

b) Renovada: La Salle considerava importante a criação de ambiente escolar propício ao estudo, com valorização do silêncio; adotou o método de ensino simultâneo, até então usual apenas entre os alunos dos colégios das classes sociais mais elevadas, buscando, porém, o equilíbrio entre o emprego desse método e atendimento individual; a promoção do estudante, particularmente pelo exercício de variadas funções e atribuições; defendeu a iniciação à leitura em vernáculo (francês) por sua utilidade imediata para os alunos de origem pobre, e prescreveu a avaliação sistemática.

c) Adaptada: La Salle criou escolas conforme a necessidade dos estudantes: “Escola cristã e gratuita”, para crianças pobres; Escola Normal, para a preparação de mestres para as escolas rurais, mas possuidores do mesmo espírito dos Irmãos; “Escola Dominical”, para jovens obrigados a trabalhar durante a semana; “Pensionato Livre”, para jovens de famílias de posse do interior, mas sem onde residir na cidade de Ruão; Escolas específicas para filhos de portuários, para delinqüentes e para menores com problemas com a justiça (Precursor, portanto da antiga FEBEM). Outrossim, quer que o mestre conheça o estudante, para o que instituiu o uso de fichas individuais, tenha a presença educativa, conceda atenção às características individuais. La Salle organiza, de forma precursora, o currículo para a escola primária à luz das condições concretas da vida do estudante: catequese, leitura, escrita, cálculo, ...

d) Formadora: Para La Salle, a escola devia ser de educação integral e integradora. Integral, oferecendo desde o domínio de instrumentos culturais básicos até elementos de preparação para a vida real. Integradora, preparando não só para o domínio das diversas habilidades para a vida, mas dando uma unidade, um direcionamento e um sentido a essa vida com as variadas dimensões. E isso pela comunicação de um modo evangélico de sentir, pensar e atuar.

e) Fraternal: Para La Salle, o clima de respeito às pessoas, particularmente aos professores, era algo importante e significativo. Por outro lado, considerava os professores

como irmãos maiores dos estudantes e os animavas a ter como eles “firmeza de pai e ternura de mãe”.

5.2 CHEGADA DAS ESCOLAS LA SALLE AO BRASIL

Após a morte de La Salle, as Escolas Lassalistas cruzaram fronteiras, difundindo-se pelo mundo. Sobreviveram às Revoluções Francesa e Espanhola, às Leis de Combes, às duas Grandes Guerras Mundiais e às crises da Vida Religiosa, principalmente após o Vaticano Segundo, e do mundo moderno e pós-moderno.

A chegada ao Brasil, especificamente a Porto Alegre, aconteceu em 1907, graças, sobretudo, aos esforços de um ex-aluno lassalista da Bélgica, o Padre Joseph Martin Moreau, pároco da Paróquia Nossa Senhora dos Navegantes, de Porto Alegre, e ao apoio de Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leon, então Arcebispo da mesma cidade. O Padre Joseph Martin Moreau iniciou as tratativas para trazer a Escola Lassalista ao Brasil, em 1904, quando, em França, sobreveio o fechamento das Congregações Religiosas, especialmente as dedicadas à educação. A decisão provocou a diáspora dos Religiosos desse país, e possibilitou a vinda dos Irmãos Lassalistas ao Brasil. Os três Irmãos pioneiros chegaram a Porto Alegre em 19 de março de 1907, e nove outros, no dia 29 de abril seguinte. Em dezembro do mesmo ano chegaram mais 22 Irmãos, aos quais outros se juntaram, em grupos maiores ou menores, até o início da I Grande Guerra. Ao todo, foram cerca de 50 os Irmãos vindos de vários países da Europa: França, Bélgica, Holanda, Itália, Alemanha, Espanha e Áustria.

Segundo Compagnoni (1980), embora os Irmãos tenham chegado apenas em 1907, sua fama e de excelentes educadores os precedera no Brasil, há bastante tempo.

Desde longa data, poder-se-ia dizer, desde a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação brasileira ressentia-se de maior atenção. Apesar dos esforços do governo, a educação no Brasil constituía um problema gigantesco e desafiador.

Os governos perceberam que necessitavam da contribuição do ensino privado, notadamente dos estabelecimentos das escolas de congregações religiosas. O imperador dom Pedro I, pela Lei de 15 de outubro de 1827, mandava “criar escolas de primeiras letras que

fossem necessárias, em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Autoridades civis e religiosas, personalidades e entidades ilustres passaram a solicitar a vinda de Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas) ao Brasil, desde 1842.

As primeiras Escolas Lassalistas no Brasil foram fundadas nas cidades de Porto Alegre, Canoas e Caxias do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. À medida que aumentava o número de Irmãos, crescia, também, o número de escolas. Hoje, as mais de 40 Escolas Lassalistas, englobadas sob a denominação de Rede La Salle, estão presentes em 11 Estados do Brasil e atendem a aproximadamente 40 mil alunos.

João Batista de La Salle teve suas virtudes e méritos em favor da educação reconhecidos pela Igreja Católica e pelas autoridades civis. O Papa Leão XIII declarou-o santo em 24 de maio de 1900. Pio XII, em 15 de maio de 1950, conferiu-lhe o título de Patrono Universal dos Professores. Em 22 de dezembro de 1958, o governador do Estado do Rio Grande do Sul, Engenheiro Ildo Meneghetti, declarou-o Patrono do Magistério Público do seu Estado,

5.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO INSTITUTO LASSALISTA NO MUNDO

O Instituto criado por João Batista de La Salle é o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. É uma Congregação Religiosa de Direito Pontifício, com sede em Roma, Itália. Seus membros são conhecidos como Irmãos das Escolas Cristãs em no Brasil, como Irmãos Lassalistas. Este Instituto anima escolas primárias, secundárias, técnicas e superiores em 85 países.

O Instituto é governado por um Superior Geral, auxiliado por um Vigário Geral e assessorado por seis Conselheiros Gerais, um Secretário Geral e um Ecônomo Geral.

É dividido em Províncias, circunscrição canônica de natureza pastoral, delimitada geograficamente, com certo número de comunidades religiosas e obras educativas. A Regra do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que é o estatuto que rege esse Instituto, diz que a Província, “mais que uma estrutura de governo, manifesta e alimenta a união fraterna, que permite a todos, Irmãos e Comunidade, entre ajudar-se na realização conjunta do

compromisso de sua vida e missão apostólica”. Em alguns países, como é o caso do Brasil, há mais de uma Província; em outros casos, uma Província pode abranger mais de um país.

5.4 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA REDE LA SALLE

Cada Província (PLPOA, 2005) é dirigida por um Provincial, auxiliado por um Tesoureiro, um Secretário e Diretores de Setores. As Províncias estruturam-se juridicamente em sociedades civis, tornando-se mantenedoras das escolas sob sua jurisdição.

O Presidente da Mantenedora, denominado canonicamente Provincial, é escolhido pelo Irmão Superior Geral do Instituto, após ter acesso ao resultado das votações de orientação realizadas em cada Província. O Vice-Presidente, o Tesoureiro e o Secretário são escolhidos pelo Presidente da Mantenedora, mediante aprovação do Conselho Provincial, eleito juntamente com o Presidente, em Assembléia Geral, realizada a cada quatro anos (PLPOA, 2005). A Direção da Província, que é a mesma da Sociedade Civil ou Mantenedora, tem sob sua responsabilidade a animação das Comunidades Religiosas e Educativas da Província. Integram a animação das Escolas o acompanhamento das atividades educativas, sua avaliação e sua prospecção. Os processos de acompanhamento, de avaliação e de prospectiva das escolas são feitos através de visitas, planejamento estratégico, plano global, reuniões, relatórios e informativos.

Os Diretores e os Vice-Diretores de cada Escola da Rede La Salle são nomeados pelo Presidente da Mantenedora, para um mandato de quatro anos, como o do próprio presidente, podendo ser reconduzidos pelo Presidente seguinte ou não.

No Brasil, a Rede La Salle abrange duas Províncias e, logo, duas Mantenedoras. Uma tem sede em São Paulo e a outra, em Porto Alegre. A Província Lassalista de Porto Alegre, cujo nome civil é Sociedade Porvir Científico, possui escolas nos Estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Distrito Federal, Mato Grosso, Maranhão, Pará e Amazonas. A Província Lassalista de São Paulo, ou Associação Brasileira de Educadores Lassalistas (ABEL), anima escolas em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Distrito Federal, Tocantins e Mato Grosso.

As duas Províncias juntas somam aproximadamente 200 Irmãos Lassalistas. Com eles colaboram mais de dois mil educadores, distribuídos em 40 instituições de ensino básico (Infantil, Fundamental e Médio) e quatro de ensino superior.

6 A GESTÃO NAS ESCOLAS LASSALISTAS DO RIO GRANDE DO SUL — 1997 A 2006

A Rede La Salle possui 11 escolas de Educação Básica pagas no Rio Grande do Sul, que são o foco deste estudo. Para entender as mudanças ocorridas na gestão dessas escolas, são apresentados os dados e características dessas obras, no período de 1997 a 2006.

Trata-se de um intervalo de dez anos, tempo no qual serão analisadas as mudanças de liderança nas escolas, variação do número de alunos, decisões tomadas nesse período e caminhos traçados.

Essas instituições de ensino estão localizadas da seguinte forma: três em Porto Alegre, duas em Canoas, uma em Esteio, duas em Caxias do Sul, uma em Carazinho, uma em Cerro Largo e uma em Pelotas. O quadro de número de alunos, sobretudo no primeiro ano de análise (1997), dá uma noção do tamanho da obra. A maior parte delas teve uma trajetória clássica de crescimento, e seu auge foi justamente nos anos de início deste estudo (1995 a 1998). Uma delas foi locada a outra mantenedora no ano de 2004; e outra é o resultado da fusão de duas escolas da Rede, também em 2004, as quais funcionavam distante uma quadra uma da outra.

As escolas da Rede La Salle têm por mantenedora uma instituição confessional católica, com sistema de acompanhamento centralizado e hierarquia bem definida. Os diretores são nomeados para um mandato igual ao do presidente da mantenedora. Normalmente os diretores são sócios da Rede. Em 2006, eram quatro diretores não sócios.

Há de se perguntar o que houve com as escolas da rede nessa década em estudo. Ao analisar a Tabela 1, podem-se inferir algumas questões.

Tabela 1 - Número de alunos.

ESCOLA	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1.	1.413	1.452	1.324	1.153	1.003	932	836	765	836	903
2.	1.851	1.701	1.582	1.323	1.059	907	760	639	601	636
3.	1.412	1.317	1.236	1.039	864	827	823	858	845	847
4.	2.890	2.555	2.089	1.784	1.703	1.595	1.403	1.156	1.142	1.055
5.	2.558	2.418	2.089	1.712	1.528	1.398	1.252	1.073	958	900
6.	1.683	1.695	1.641	1.470	1.344	1.202	1.109	1.019	949	891
7.	839	801	632	491	405	343	319	374	387	400
8.	370	342	337	327	350	357	342	331	356	342
9.	700	732	754	730	482	433	430	462	499	461
10.	1.690	1.635	1.515	1.303	1.171	963	746	---	---	---
11.	758	710	650	852	822	695	551	962	947	931
	---	613	652	608	617	605	639			
Alunos total ano	16.164	15.971	14.501	12.792	11.348	10.257	9.210	7.639	7.520	7.366

O número geral de alunos diminuiu de 16.164 para 7.366, na soma total das escolas. Foi uma redução de 55% do número de matrículas. A instituição perdeu, no período de dez anos, 8.798 matrículas. Analisando friamente, podemos dizer que a mantenedora precisou alterar completamente seu modelo de gestão. Essa redução do número de alunos necessariamente influenciou na redução da renda e na possibilidade de investimentos.

Quanto a esse aspecto, pode-se perceber que não houve nenhum investimento no sentido de adquirir ou expandir a obra, salvo a aquisição de uma unidade da Escola 11, que se localizava ao lado de uma unidade da Rede. Esse aspecto demonstra que a mantenedora ou se colocou em uma atitude defensiva, recolhendo-se em sua base e não arriscando, ou investiu em outras frentes, seja em outros estados seja áreas diferentes da Educação Básica ou no Ensino Superior.

As Escolas 2, 4, 5 e 6 foram as que mais diminuíram alunos. Juntas reduziram 5.700 matrículas para a mantenedora. Se somado ao número total da escola passada à outra mantenedora, pode-se deduzir que estas cinco escolas representam 75% da redução de alunos. Essa constatação pode sugerir algumas características particulares dessas obras.

Essas cinco escolas, que representam 75% da redução, eram as mais tradicionais da Rede no início do período de estudo; uma estava localizada em Porto Alegre, uma na região metropolitana e três no interior, sendo duas das últimas na mesma cidade.

Todas as cinco escolas caracterizavam-se por serem tradicionais nas cidades onde estavam localizadas, seja pelo tempo de sua existência, pelo número de alunos, seja pela influência no meio educacional. Pelo número de alunos, pode-se dizer que as cinco eram das mais tradicionais e mais destacadas da Rede La Salle no sul do Brasil.

Por conseqüência, também se pode inferir que funcionavam no modelo tradicional de ensino e que estavam, no início deste período de estudo, tranqüilas quanto aos aspectos financeiros, já que dependiam apenas de si mesmas.

Os anos de maior diminuição, na soma geral, são de 1999 a 2000 (1.709) e de 2003 a 2004 (1.574), embora os anos anteriores a 2003 sempre tivessem uma diminuição próxima de mil alunos. Sobre esses anos em particular, pode-se dizer que é compreensível o destaque de 2000, visto que a instituição precisou aumentar mais as mensalidades, em função da perda de gratuidade da quota patronal, enquanto a diminuição de 2004 está mais ligada à passagem de mantida para outra mantenedora e a unificação de duas mantidas.

Os últimos anos, 2004 a 2006, mostram certa estabilização ou tendência a ela. O quadro começa a reverter-se em algumas escolas, mas outras continuam em diminuição. Esse parece ser um processo normal para uma Rede. O problema é que demorou a chegar-se a esse quadro de estabilidade ou, em hipótese pior, estabilizou em baixa.

Outra constatação que se pode perceber claramente no quadro é que as escolas menores (5, 8 e 9), localizadas em cidades de menor porte e com menos competitividade, foram as que menos reduziram o número de alunos. Provavelmente essas escolas conviveram com esse processo antes das mais tradicionais.

A diminuição de alunos de uma rede de ensino pode ser atrelada a uma série de fatores, sejam externos, sejam internos. Os aspectos externos foram descritos no capítulo anterior. Agora nos parece interessante verificar o que estava acontecendo no seio das próprias unidades ou na central, a mantenedora.

O Quadro 3, de mudança dos líderes das escolas, pode significar algo, por isso o apresentamos para fazer algumas constatações.

Escola	Diretores	Vice-Diretores	Supervisores Educativos	Supervisores Administrativos
Escola 1	03	05	03	03
Escola 2	05	04	04	04
Escola 3	02	04	04	02
Escola 4	05	06	04	04
Escola 5	03	02	02	01
Escola 6	03	04	02	02
Escola 7	04	06	02	04
Escola 8	04	08	03	02
Escola 9	04	03	01	02
Escola 10	06	04	05	02
Escola 11	07	07	07	07
Média Líderes	4,1	4,7	3,3	3

Quadro 3 - Mudança de liderança nas escolas no período de 1997 a 2006. Quantidade de líderes no período.

Esse quadro, em comparação com a diminuição do número de alunos, pode indicar algumas questões preocupantes em nível de gestão. Em primeiro lugar, veremos alguns aspectos gerais, para depois entrar em questões particulares.

A média geral de rotatividade dos diretores das 11 escolas, para dez anos, dá a impressão de ser alta demais. Esses líderes, de modo geral, não ficaram mais de dois anos e meio na mesma escola. Isso dificulta muito a continuidade dos processos de mudança e, sobretudo, do acompanhamento do projeto da escola. No modelo de gestão das escolas lassalistas, o diretor é a figura que dá o rumo da escola. É atitude normal dos serviços da escola aguardar a orientação do novo diretor quanto ao rumo que será dado, seja em aspectos de organização geral, seja das perspectivas estratégicas.

Os vice-diretores viveram uma situação um tanto parecida e, talvez, mais complicada. Praticamente a cada dois anos eles foram substituídos. A função do vice-diretor não é somente de substituir o diretor em sua ausência, mas normalmente exerce outra função de liderança na

escola. Considerando essa última questão, pode perceber-se que a troca constante de vice-diretor somente reforçou a imagem de que o destino da obra depende do diretor.

A média dos supervisores é um pouco maior que a dos diretores. Embora pareça um ponto positivo, ainda é pouco tempo para os setores que garantem a continuidade dos processos pedagógicos e administrativos. O ideal seria, em dez anos, ter no máximo duas trocas nestas funções.

Uma pergunta que se pode fazer diante desse quadro é: por que houve tantas modificações em cargos tão importantes para a manutenção de uma obra? E quais foram os critérios para as trocas? E mesmo: qual o perfil que se buscou nos momentos de troca?

Ao se olhar para escolas em particular, podemos verificar algumas que merecem atenção especial. É o caso da Escola 10, que não tem computados os últimos três anos, em função de ter sido locada para outra mantenedora, e que apresenta um alto índice de diretores e supervisores educativos.

A Escola 11, embora seja o resultado da unificação de duas, apresenta o maior índice de diretores, vice-diretores e supervisores. Nesse caso, não estão somados os líderes das duas escolas, mas buscado uma média, no tempo que eram duas escolas. Esse número é o que na realidade aconteceu, sendo o maior contingente de líderes, demonstrando algumas questões bem pertinentes.

Das escolas de maior diminuição de alunos (2, 4, 5 e 6), pode-se perceber que duas delas tiveram muitas modificações em seus quadros, no caso a 2 e 4.

Um comparativo sobre os anos em que houve maior diminuição de alunos e troca de lideranças pode também ilustrar melhor a situação das escolas. Serão apresentadas aqui as escolas em que este quadro tem relação.

Vejamos o caso da Escola 11, que troca todos os seus líderes no processo de unificação, no início do ano de 2004. O número de alunos (1.190 entre as duas, em 2003, e 962 após a unificação, em 2004) tem mudança considerável nesse período. São 228 alunos a menos com o processo de unificação. Pelo ponto de vista de gestão, pode-se inferir que houve um equívoco estratégico no processo de unificação.

A Escola 10 também tem um exagerado número de diretores para um curto período de tempo, da mesma forma que de supervisores educativos. A figura do diretor e do supervisor educativo é a que normalmente dá estabilidade à instituição. A troca constante deles pode levar à criação de expectativas e de atitude passiva por parte do corpo docente e demais serviços da escola.

O comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças pode trazer elementos de compreensão do processo de mudança de gestão e diminuição do número de matrículas. Essa comparação é especial em algumas das escolas, que são apresentadas a seguir.

ESCOLA 1		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		1997 a 2001 – Diretor 1 2002 a 2003 – Diretor 2 2004 a 2006 – Diretor 3									
Vice-diretor		1997 a 1998 – Vice-diretor 1 1999 a 2001 – Vice-diretor 2 2002 – Vice-diretor 3 2003 – 2005 – Vice-diretor 4 2006 – Vice-diretor 5									
Supervisão Educativa		1997 a 2002 – Supervisor 1 2003 a 2005 – Supervisor 2 2006 – Supervisor 3									
Supervisão Administrativa		1997 a 2002 – Supervisor 1 2003 – Supervisor 2 2004 a 2006 – Supervisor 3									
Escola 1	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
	1.413	1.452	1.324	1.153	1.003	932	836	765	836	903	

Quadro 4 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 1.

Das escolas do Rio Grande do Sul, a Escola 1 é a que desempenhou a melhor recuperação nos últimos anos do estudo. Os números mostram que a recuperação tem data, ou

seja, a escola diminuiu até 2004, e, a partir daí, retomou o crescimento. Com certeza, houve um processo interno de planejamento, e foram traçadas estratégias para dar a volta por cima.

Outro elemento que mostra a estabilidade, e busca de recuperação de forma planejada, é a mudança de lideranças, que se dá de forma gradativa e sem atropelos. Prova disso é que a mudança de diretor não está associada à troca de supervisores. Entende-se com isso que houve continuidade nos processos desenvolvidos.

A julgar pelos números e continuidade das lideranças, pode-se crer que essa escola está estabilizada e em condições de se destacar perante a concorrência, já que está em ascendência em um momento que a maioria das obras trabalha para se manter.

ESCOLA 2		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		1997 a 2001 – Diretor 1 2002 e 2003 – Diretor 2 2003 – Diretor 3 2003 – Diretor 4 2003 a 2006 – Diretor 5									
Vice-diretor		1997 a 2000 – Vice-diretor 1 2001 a 2002 – Vice-diretor 2 2003 – Vice-diretor 3 2004 – sem vice 2005 e 2006 – Vice-diretor 4									
Educativa		1997 a 2002 – Supervisora 1 2003 – Supervisora 2 2003 a 2004 – Supervisora 3 2004 a 2006 – Supervisora 4									
Supervisão Administrativa		1997 a 2002 – Supervisor 1 2003 – Supervisor 2 2003 a 2004 – Supervisor 3 2005 e 2006 – Supervisor 4									
Escola 2	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
	1.851	1.701	1.582	1.323	1.059	907	760	639	601	636	

Quadro 5 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 2.

O processo de diminuição de matrículas na Escola 2, como aponta o Quadro 5, foi contínuo e acentuado de 1997 a 2004, com média de 173 alunos a menos a cada ano. Se essa média continuasse por mais dois anos, não haveria alternativa senão fechar a obra.

O quadro dos líderes mostra que até o ano 2001 praticamente não houve mudança em seus componentes, embora o decréscimo de alunos fosse bastante acentuado. Isso pode demonstrar uma confiança da mantenedora nos líderes da época ou o entendimento que as causas da diminuição fossem externos à escola.

O ano de 2002 apresenta a primeira mudança de diretor e, nos anos seguintes, uma mudança geral de líderes, conforme se observa no Quadro 5. Mesmo com as mudanças, o quadro de diminuição de matrículas não se altera.

Outra constatação no comparativo de líderes e número de alunos é que nos últimos três anos de estudo aponta para uma estagnação e começo de alteração positiva do número de alunos, ao mesmo tempo em que se mantêm o mesmo quadro diretivo, depois de seqüência de alterações.

ESCOLA 4		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		1997 – Diretor 1									
		1998 a 2000 – Diretor 2									
		2001 – Diretor 3									
		2002 – Diretor 4									
Vice-diretor		2003 a 2006 – Diretor 5									
		1997 – Vice-diretor 1									
		1998 – Vice-diretor 2									
		1999 a 2000 – Vice-diretor 3									
		2001 - Vice-diretor 4									
		2002 – Vice-diretor 5									
		2003 a 2005 – Vice-diretor 6									
2006 – Vice-diretor 7											
Supervisão Educativa		1997 e 1998 – Supervisora 1									
		1999 a 2002 – Supervisora 2									
		2003 a 2005 – Supervisora 3									
		2006 – Supervisora 4									
Supervisão Administrativa		1997 e 1998 – Supervisor 1									
		1999 e 2000 – Supervisor 2									
		2001 a 2005 – Supervisor 3									
		2006 – Supervisor 4									
Escola 4	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
	2.890	2.555	2.089	1.784	1.703	1.595	1.403	1.156	1.142	1.055	

Quadro 6 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 4.

A Escola 4 é a que apresenta a maior diminuição de alunos de todo o grupo. São 1.835 alunos a menos no período de 9 anos, com uma média de 204 matrículas a menos a cada ano.

Uma constatação clara nos diferentes anos é que em nenhum momento houve estagnação. De 2000 para 2001 houve um decréscimo abaixo da média, e de 2004 para 2005 um pequeno decréscimo, mas sem configurar estagnação, já que nos anos seguintes retoma diminuição, embora o último ano em estudo também demonstre menor diminuição.

Um ano curioso de bastante diminuição de matrículas é o de 2004, quando houve uma redução de 250 alunos. Isso chama a atenção pelo fato de a maioria das escolas estarem se estabilizando ou reduzindo a diminuição. Coincidentemente, é o primeiro ano de uma nova gestão, o que pode significar mudanças e alterações no sistema de gestão.

O quadro de líderes demonstra muita alteração de diretor em determinado período, inclusive com mudança em três anos seguidos. Quanto aos vice-diretores nem se comenta, já que é praticamente um novo a cada ano.

Nos últimos quatro anos, percebe-se uma continuidade dos líderes, o que remete a um comparativo com o número de alunos, com sinais de encaminhamento para estabilidade.

ESCOLA 5		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		1997 a 2001 – Diretor 1 2002 a 2005 – Diretor 2 2006 – Diretor 4									
Vice-diretor		1997 a 2001 – Vice-diretor 1 2002 a 2006 – Vice-diretor 2									
Supervisão Educativa		1997 a 2005 – Supervisor 1 2006 – Supervisor 2									
Supervisão Administrativa		1997 a 2006 – Supervisor 1									
Escola 5	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	
	2.558	2.418	2.089	1.712	1.528	1.398	1.252	1.073	958	900	

Quadro 7 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 5.

A Escola 5 tem algo semelhante com a 4: é a segunda que mais diminuiu alunos nesses anos em estudo. Foram 1.658 matrículas a menos, indicando uma diminuição de 65% em seu quadro de alunos com uma média de 184 alunos a menos a cada ano.

O Quadro 7 indica os anos críticos dessa diminuição, sobretudo 1999, 2000 e 2004. No entanto, em todos os anos houve diminuição, não indicando estagnação, a não ser uma diminuição do decréscimo no último ano.

Por outro lado, o quadro de lideranças se manteve o mais estável de todas as escolas estudadas. Esse dado pode significar uma vantagem ou uma desvantagem. Considerando o quadro de diminuição de alunos, essa estabilidade indica que não houve uma adoção de estratégias para competir com o mercado que, com certeza, estava exigindo alguma mudança.

O último ano está indicando mudança do diretor e da supervisão educativa, o que pode significar uma reversão do quadro, talvez com adoção de novas estratégias de captação de alunos, novo ânimo junto à comunidade e busca de alternativas de vantagem competitiva.

ESCOLA 7	MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor	1997 a 1999 – Diretor 1 1999 a 2001 – Diretor 2 2002 – Diretor 3 2002 a 2006 – Diretor 4									
Vice-diretor	1997 a 1999 – Vice-diretor 1 1999 a 2000 – Vice-diretor 2 2000 a 2001 – Vice-diretor 3 2002 – Vice-diretor 4 2003 a 2004 – não houve 2005 – Vice-diretor 5 2006 – Vice-diretor 6									
Supervisão Educativa	1997 a 2001 – Supervisor 1 2002 a 2006 – Supervisor 2									
Supervisão Administrativa	1997 a 2000 – Supervisor 1 2002 a 2003 – Supervisor 2 2004 a 2005 – Supervisor 3 2006 – Supervisor 4									
Escola 7	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	839	801	632	491	405	343	319	374	387	400

Quadro 8 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 7.

O quadro de número de alunos da Escola 7 indica uma queda drástica das matrículas até o ano 2003. Constatou-se uma diminuição de 62% dos alunos até essa data, e um número de 319 alunos no ano de 2003, indicando que dificilmente a escola conseguiria se manter.

A diferença dessa escola para as analisadas anteriormente está em um histórico de menos alunos, o que indica estar localizada em uma cidade menor, com menos possibilidade de estratégias de reversão da situação vivida. No entanto percebe-se que, nos últimos anos, houve uma retomada do crescimento, mesmo que pequeno, mas contínuo, o que indica a busca de uma posição estratégica perante o mercado, possivelmente saturado.

A mudança dos líderes possibilita a compreensão de algumas situações. De 1997 a 2002, houve uma alteração contínua de diretores. Foram quatro diretores em um período de seis anos, justamente no período de maior diminuição de alunos. Essas mudanças provavelmente são o reflexo da dificuldade de os líderes posicionarem-se e reverterem a situação, ao mesmo tempo em que indicam que não havia uma compreensão da comunidade escolar quanto ao rumo a tomar diante do impasse.

Na mesma linha, percebe-se que os últimos anos são dirigidos por uma mesma pessoa, e que está sendo buscada uma recuperação do número de alunos.

ESCOLA 10		MUDANÇA DE LIDERANÇAS								
Diretor		1997 – Diretor 1 1998 – Diretor 2 1999 e 2000 – Diretor 3 2001 – Diretor 4 2002 e 2003 – Diretor 5 2003 – Diretor 6								
Vice-diretor		1997 e 1998 – Vice-diretor 1 1999 e 2000 – Vice-diretor 2 2001 – Vice-diretor 3 2002 e 2003 – Vice-diretor 4								
Supervisão Educativa		1997 e 1998 – Supervisora 1 1999 e 2000 – Supervisor 2 2001 – Supervisor 3 2002 – Supervisora 4 2003 – Supervisora 5								
Supervisão Administrativa		1997 a 2000 – Supervisor 1 2001 a 2003 – Supervisor 2								
Escola 10	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
	1.690	1.635	1.515	1.303	1.171	963	746	---	---	---

Quadro 9 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 10.

A Escola 10, como já mencionado, foi transferida a outra mantenedora no ano de 2004. A redução de matrículas aponta para o que aparentemente parece ser o motivo da decisão de passar adiante a obra. São 944 matrículas a menos em seis anos, com média de 157 alunos a menos a cada ano.

As estruturas das escolas tradicionais são pesadas e com encargos administrativos que significam percentagens fora dos parâmetros de viabilidade econômica gerencial. O que aconteceu com essa obra em estudo dá a impressão que a mantenedora não quis arcar com os custos da estabilização.

Por outro lado, percebe-se que a constante mudança de diretores e de supervisores educativos indica um descrédito para com essa obra. Qual a idéia de planejamento estratégico, de gestão de pessoas, de cumprimento de metas e de instalação de processos está por trás de uma instituição que muda praticamente a cada ano as pessoas que estão encarregadas de dar a direção da obra?

ESCOLA 11 – 2004 A 2006		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		2004 a 2005 – Diretor 1 2005 a 2006 – Diretor 2									
Vice-diretor		2004 – Vice-diretor 1 2004 a 2005 – Vice-diretor 2 2006 – Vice-diretor 3									
Supervisão Educativa		2004 – Supervisor 1 2004 a 2006 – Supervisor 2 2006 – Supervisor 3									
Supervisão Administrativa		2004 a 2006 – Supervisor 1									
ESCOLA 11 – UNIDADE 1 1997 A 2003		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		1997 – Diretor 1 1998 e 1999 – Diretor 2 2000 a 2001 – Diretor 3 2002 – Diretor 4 2003 – Diretor 5									
Vice-diretor		1997 – Vice-diretor 1 1998 a 2000 – Vice-diretor 2 2001 – Vice-diretor 3 2002 – Vice-diretor 4 2003 – Vice-diretor 5									
Supervisão Educativa		1997 – Supervisor 1 1998 – Supervisor 2 1998 a 2001 – Supervisor 3 2002 – Supervisor 4 2002 e 2003 – Supervisor 5									
Supervisão Administrativa		1997 – Supervisor 1 1998 e 1999 – Supervisor 2 2000 a 2001 – Supervisor 3 2002 – Supervisor 4 2003 – Supervisor 5									
ESCOLA 11 – UNIDADE 2 1998 A 2003		MUDANÇA DE LIDERANÇAS									
Diretor		1998 a 2000 – Diretor 1 2001 a 2003 – Diretor 2									
Vice-diretor		1998 – Vice-diretor 1 1999 a 2000 – Vice-diretor 2 2001 – Vice-diretor 3 2002 – Vice-diretor 4 2003 – Vice-diretor 5									
Supervisão Educativa		1998 – Supervisor 1 1999 a 2003 – Supervisor 2									
Supervisão Administrativa		1998 a 2003 – Supervisor 1									
Escola 11	Unidade 1	758	710	650	852	822	695	551	962	947	931
	Unidade 2	- - -	613	652	608	617	605	639			

Quadro 10 - Comparativo do número de alunos com a mudança de lideranças na Escola 11.

A análise da Escola 11 tem a peculiaridade da unificação, que por si só traz mudanças à instituição. Porém, o Quadro 10 indica algumas perspectivas interessantes para a compreensão do que se passava antes da unificação e o que aconteceu com a unificação.

Pelos números de alunos pode-se dizer que a Unidade 2 estava em um processo de estagnação. De 1998 a 2003 sofreu pouca alteração em seu quadro de alunos. Por outro lado, a Unidade 1 teve uma alteração considerável no número de alunos, variando tanto em aumento como em diminuição.

A comparação do número de alunos com o de líderes leva a um dado interessante entre as duas unidades. A Unidade 2 teve uma maior estabilidade dos líderes, exceto no cargo de vice-diretor, enquanto a Unidade 1 teve contínua variação, em todos os cargos. Isso leva a crer que as estratégias de captação de alunos podem estar relacionadas com a maior ou menor criatividade desses líderes ou com o planejamento das Unidades.

A partir da unificação, no ano de 2004, percebe-se que houve uma diminuição do número total de alunos, considerando-se as duas unidades; da mesma forma, pode perceber-se uma estagnação do número de matrículas a partir de então, mantendo-se um equilíbrio a partir da unificação.

Quanto ao fator lideranças, após unificação, o quadro mostra uma constante mudança, que pode significar que foram necessários ajustes no processo de unificação, visto que duas tradições passaram a conviver em um único projeto.

MANDATO	PRESIDENTE	ORGANIZAÇÃO	ACOMPANHAMENTO DAS ESCOLAS	PRINCIPAIS FATOS DA EDUCAÇÃO
1996 a 1998	Presidente 1	Direção Provincial e Comissões: - Formação - Educação - Conselho Econômico - Pastoral	- Presidente e auxiliares (direção provincial) - Cada Comissão, dentro de sua organização. - Reunião de Diretores e Supervisores Administrativos e Educativos e de Pastoral	- Organograma para as escolas: Direção, supervisões educativa, administrativa e pastoral
1999 a 2001	Presidente 1 Reeleição	Direção Provincial e Comissões: - Formação - Educação - Conselho Econômico - Pastoral	- Presidente e auxiliares (direção provincial) - Cada Comissão, dentro de sua organização. - Reunião de Diretores e Supervisores Administrativos e Educativos.	- Elaboração do Planejamento Estratégico - Organograma das escolas: Direção, Supervisão educativa e Supervisão administrativa.
2002 a 2005	Presidente 2	Presidente e Diretores: - Educação e Pastoral; - Administrativo; - Formação; - Secretário.	- Presidente acompanha o geral da instituição; - Diretores acompanham conforme suas especificidades.	- Execução do Planejamento Estratégico da mantenedora - Centralização administrativa (início do processo)
2006 a 2009	Presidente 3	- Diretor Presidente - Diretor de Administração - Diretor de Educação e Pastoral - Diretor Secretário	- Visitas do Presidente; - Fóruns de Diretores e Supervisores Administrativos e Educativos; - Acompanhamento das Mantidas através de relatórios gerenciais e de visitas das Direções Administrativas e Educativas.	- Decisão de trabalhar em Rede (aceleração da centralização econômico-financeira e dos processos de gestão); - Regimento, Planos de Estudo, Grade Curricular padronizados para as escolas; - Sistema de Gestão Integrado.

Quadro 11 - Mudança de Liderança na Mantenedora no período de 1997 a 2006.

Alguns dos elementos do Quadro 11 têm relação direta com as mudanças ocorridas nas escolas da Rede. Entre eles destacam-se os que podem ter interferido mais nas mudanças de gestão.

O Planejamento Estratégico não influenciou nas mantidas da Rede. Foi um processo da mantenedora como central e que não significou em mudança de mentalidade nas escolas, sobretudo através de uma linguagem nova e de acordo com estratégia. As metas que se estabelecia eram mais de linha pastoral que de negócio, o que deixou mais confusa a sua aplicabilidade.

Houve uma modificação estrutural bem considerável nos mandatos de 1996 a 2001 (dois mandatos do mesmo presidente), advinda da concepção do presidente e assimiladas de maneira um pouco passiva pelas unidades. Não houve uma aceitação geral, tão pouco resistências se organizaram. Essa nova estrutura colocou em mesmo nível os administradores, supervisores pedagógicos e animadores pastorais, setores até então com perfis bastante diferentes e todos mais ligados ao pedagógico.

Como resultado desses dois mandatos, pode perceber-se uma clara confusão de funções, uma preocupação maior com a estrutura do que com os processos. O tempo maior era dedicado ao planejamento e não com a execução e avaliação.

O momento dessa modificação era de situação estável para a instituição, sem grandes perspectivas de abertura de novas obras. Pelo contrário, como instituição confessional católica, colhia os frutos das concepções de educação evangelizadora, mais pastorais, que questionavam a real ação das escolas tradicionais, considerando-as como espaço pouco favorável de educação cristã.

O período de 2002 a 2005, período do Planejamento Estratégico, é, coincidentemente, o de menos fervor e de menos iniciativas na área de gestão e de investimento em novas frentes. A diretoria da mantenedora possuía pouca experiência na área de educação, e os processos ligados às obras em estudo foram bastante complicados. A visão prevista no Planejamento Estratégico (ser referência em educação...) não condizia com os processos que aconteciam nas obras e, sobretudo, na sede da mantenedora.

O último ano de estudo coincide com a assunção de nova diretoria da mantenedora. Essa diretoria assume claramente uma postura de priorizar a recuperação da imagem e o

sentido de Rede, até então um desejo, mas que não conseguia sair da teoria. O modelo de gestão é mais profissional que o anterior, sem preocupar-se em discutir demais as concepções e a caminhada de uma ou outra obra.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS

A diminuição do número de alunos está diretamente associada ao quadro de mudanças no modelo de gestão da instituição como tal, ou seja, a mantenedora. Os quadros mostram uma grande mudança de líderes, ficando difícil inclusive entender por que tantas trocas.

A estabilidade de uma instituição está ligada à confiança que os colaboradores têm entre si e para com a instituição como tal. A troca constante dos líderes faz com que se reforcem os laços de interesse, pessoais e entre pares, como forma de defesa. Com raras exceções, as 11 escolas tiveram muitas mudanças.

A mudança é necessária e, às vezes, a alternativa para reverter uma realidade de diminuição de alunos. Alguns casos mostram que houve acerto na mudança, já que os líderes que estavam conduzindo o processo não apresentavam proposta segura de mudança. Em outros casos percebe-se que foi demorada, talvez em função de a instituição acreditar que a diminuição fosse momentânea.

Mais adiante vai perceber-se que a diminuição de matrículas não era realidade somente dos lassalistas do Rio Grande do Sul, mas também de outras instituições, sobretudo as mais tradicionais. É lógico que, quando muitos estão indo mal, a tendência seja interpretar que o problema não somos nós, mas a conjuntura, as contingências econômicas, a realidade em geral.

É inevitável a constatação, comparando o quadro das lideranças com o número de alunos, de que é fundamental que os líderes tenham tempo para dar continuidade aos processos que são instalados, bem como um líder não pode permanecer por muito tempo no cargo se não consegue dinamizar aqueles que estão a seu encargo. Com isso, pode concluir-se que o papel da liderança na escola é fundamental, tanto para dar continuidade aos processos quanto para modificar e interferir em situações de diminuição de alunos.

Outra constatação sobre o número de lideranças mostra que o cargo de vice-diretor não está claro, e é gerenciado de maneira diferente nas escolas. Em poucas delas, essa função foi estável. Na maioria, houve constante mudança, o que indica que realmente ele substitui o diretor em sua ausência, e interfere pouco no processo.

A idéia de equipe diretiva, um dos eixos da gestão lassalista e que envolve as funções de diretor, vice-diretor, supervisão educativa e supervisão administrativa, não necessariamente aparece visível no quadro de lideranças, já que facilmente ocorrem mudanças. Dessa constatação, pode avançar-se para a idéia de planejamento. Se uma equipe vai se modificando, pode concluir-se que seu planejamento não está sendo levado a cabo. A cada novo diretor, a cada reconstituição da equipe diretiva, nova linha de planejamento estará sendo construída. Com isso, a continuidade perde-se e o foco em metas passa despercebido.

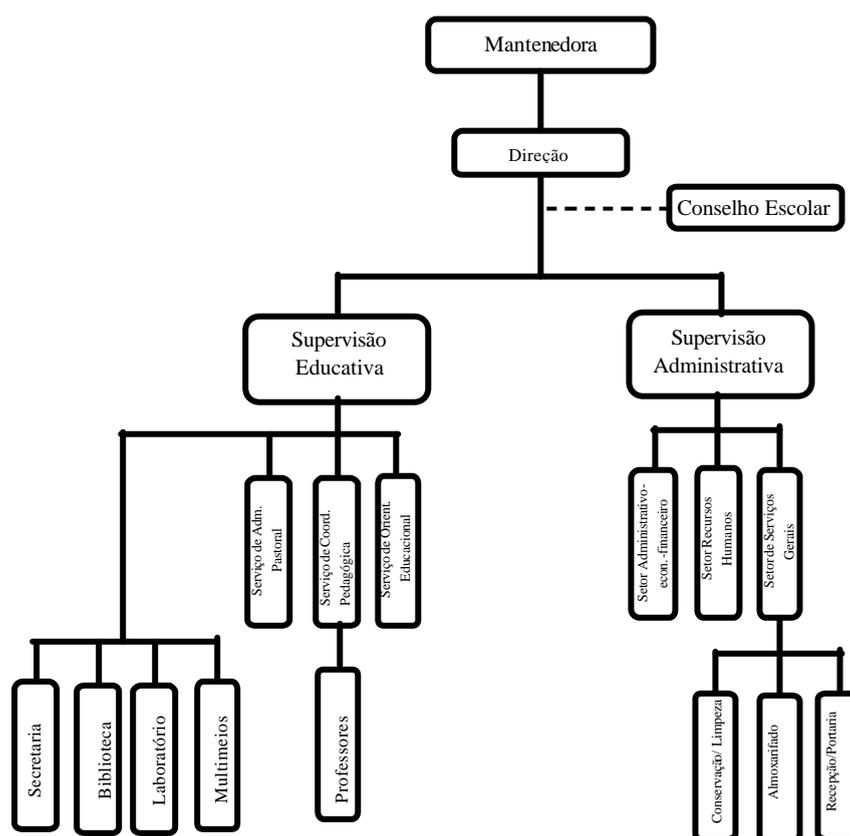


Figura 1 - Organograma Base das Escolas Lassalistas.

O organograma das escolas lassalistas não é diferente da organização padrão das instituições de educação básica. Porém, em alguns aspectos, percebe-se a característica lassalista de organizar-se. O primeiro desses aspectos é a divisão em duas supervisões. Normalmente, as escolas entendem como supervisão a questão pedagógica, ficando a administrativa diretamente ligada às direções das instituições. Outro aspecto é a dimensão pastoral, que recebe um destaque especial no organograma.

Esses elementos que diferenciam as escolas lassalistas provêm de duas frentes. O aspecto pastoral é próprio da tradição lassalista, dimensão sempre destacada na proposta pedagógica, tanto se tratando de práticas cristãs que identificam a instituição, como de aspectos de carisma, que estão mais ligados ao ser das pessoas que a compõem.

No caso das supervisões, o organograma recebeu essa configuração, como visto anteriormente, a partir da iniciativa de um dos presidentes da mantenedora, no ano de 1996, que introduziu um novo organograma, respondendo às reflexões pedagógicas e administrativas que se faziam na época. No primeiro triênio de seu mandato inclusive, criou uma terceira supervisão, a pastoral.

A divisão em supervisões pode ser vista de duas maneiras. Por um lado dá mais dinamicidade à organização; por outro enrijece o seu funcionamento. A dinamicidade está ligada ao maior número de pessoas envolvidas, e participando dos processos da instituição, enquanto o enrijecimento vem ligado ao jogo de poder que se formou com essa organização, donde o objetivo pedagógico da instituição passou a ser visto por vieses diferentes.

Fica evidente, no organograma, a ausência do setor de comunicação e *marketing*. De fato, essa dimensão não apareceu nem na organização da mantenedora, nem no organograma básico para as mantidas. O que isso significa pode ser constatado no próprio resultado de diminuição do número de matrículas, aspecto que normalmente é assumido por esse setor.

De qualquer forma, o organograma é hierárquico e determinista, e passa a depender das pessoas que o constituem, já que ele determina papéis. A estrutura passa a ser a referência na tomada de decisões e não a relação entre os diferentes setores da instituição.

7 ASPECTOS GERENCIAIS DA MUDANÇA DA GESTÃO NAS ESCOLAS LASSALISTAS DO RIO GRANDE DO SUL

Este capítulo é constituído pelas entrevistas realizadas com os diretores e supervisores das 11 escolas estudadas. Algumas questões foram juntadas na síntese, visto que tratavam de temas semelhantes, e foram respondidas de forma semelhante pelos entrevistados.

7.1 COMO OS DIRETORES VÊM A MUDANÇA NA GESTÃO DAS ESCOLAS

Foi aplicado um questionário aos diretores das escolas, a fim de verificar como eles interpretavam as mudanças na gestão escolar.

Os diretores das Escolas Lassalistas são nomeados pelo Presidente da Sociedade Porvir Científico, mantenedora dessas escolas, para um mandato no máximo igual ao do próprio presidente, que é de quatro anos, podendo ser renovado.

1 Trajetória dos diretores nas obras

Antes de observar o que disseram os diretores das escolas quanto à sua trajetória, vale lembrar que a pesquisa mostrou que a média de tempo dos diretores nas escolas, nos dez anos estudados, é de dois anos e meio por gestão. Isso demonstra um tempo pequeno para uma continuidade de processos, como normalmente se espera.

Outro dado preliminar é que, dos 11 diretores, quatro assumiram a direção após terem exercido outras funções dentro da escola. Também cabe destacar que, dos 11 diretores, quatro não são religiosos e sócios da mantenedora. Dos quatro não sócios, dois assumiram a direção depois de uma caminhada na escola, sobretudo assumindo serviços pedagógicos, e os outros dois assumiram a direção após processo de seleção para tal.

Uma constante no relato dos diretores é a formação específica para exercer essa função. Todos nomearam algum curso específico e a preocupação com formação contínua. Também destacam, nessa mesma linha, a participação contínua de assembleias e encontros próprios da instituição e que promovem a identificação e comprometimento com a rede de escolas.

Quanto à idade e experiência dos diretores percebe-se uma variedade. A média da idade dos diretores está mais ou menos em 40 anos, o que demonstra um equilíbrio entre idade e experiência, já que apenas dois estão iniciando a missão de diretores, enquanto os outros já estão a um tempo razoável, que varia de sete a 35 anos de função.

2 – 3 e 4 Mudanças percebidas na forma de gerenciar – Diferença de modelo anterior – Avanços do atual modelo

As mudanças percebidas pelos diretores são bem diversificadas e completas, se assim se pode dizer, passando pelas questões externas, do ambiente, até os mecanismos internos da instituição e das pessoas em si.

O diretor da Escola 11 dá uma relação de frentes onde percebe que a gestão educacional mudou. Ele aponta seis aspectos onde percebe mudanças:

- (a) No campo pedagógico os processos tendem a ser mais participativos; (b) no campo administrativo existem mais ferramentas que permitem um maior controle e análise das condições financeira da escola, bem como de suas oportunidades de investimentos; (c) maior cobrança do ponto de vista legal; (d) a escola vem agregando outras funções para além do ensino; (e) exigência sempre maior de competência por parte dos gestores/administradores, bem como do corpo docente e demais serviços; (f) necessidade de formação continuada dos recursos humanos (DIRETOR DA ESCOLA 11).

O diretor da Escola 1 remete para a questão histórica, afirmando que não faz muitos anos que o gerenciamento de uma instituição educativa limitava-se à questão do ensino-aprendizagem e suas decorrências – horários, contratação, avaliação e dispensa de docentes e funcionários; adequação curricular etc.; e a administração constituía-se apenas do recebimento de receitas x pagamento de despesas. A palavra gestão sequer era mencionada, e havia pouca preocupação com uma profissionalização administrativa da escola, que raramente era vista como uma empresa. Na verdade, as escolas eram apenas consideradas como instituições de ensino. Outros conceitos, como *marketing*, fidelização, gestão de pessoas e de processos, posicionamento de mercado, concorrência, próprios da área da Administração, somente chegaram às instituições educativas mais recentemente.

O diretor da Escola 5 pensa na mesma linha, quando diz que, no modelo anterior, o funcionamento da escola era quase que automático. *A repetição de rotinas garantia o bom funcionamento e saúde financeira da escola*, diz ele, enquanto, hoje, a escola é conduzida por outra dinâmica, em que o gestor está atento a todas as situações da escola, o que exige respostas rápidas e criativas, segundo as necessidades, personalizando atenção aos pais e colaboradores, sem centralizar todas as responsabilidades.

O diretor da Escola 1 diz que *nos últimos anos, por razões diversas, a educação passou a ser vista como um “negócio” e as instituições educativas como empresas e, portanto, sujeitas às leis de mercado*. De “instituição de ensino”, as escolas transformaram-se em uma “central de prestação de serviços”, incluindo serviços que até então não lhe eram próprios, como a questão da tecnologia, esportes de competição, orientação psicológica e psicopedagógica, espaço de lazer e recreação, fornecedora de alimentação, orientadora de saúde etc.

O diretor da Escola 8 vê da mesma forma essa questão. E diz que *o processo de ensino-aprendizagem, fim central da escola, foi aos poucos se complexificando e à escola foram sendo agregadas outras funções secundárias, outras exigências com as quais deve operar e, de algum modo, se reorganizar*. Por isso, no dizer do diretor, já não é mais possível que a escola execute sua atividade-fim, sem que repense e reconfigure suas estruturas e sua própria práxis. A gestão escolar surge como resposta às necessidades de um melhor gerenciamento dos processos pedagógicos e administrativos que são vivenciados no cotidiano escolar.

Ainda o diretor da Escola 8 afirma a diferença de modelo:

Não há mais espaço para um modelo de gestão burocrática da escola. Esse modelo tradicional, pautado na centralização das decisões e na verticalidade do poder, não mais responde aos anseios e exigências atuais da educação. Ganha espaço uma visão mais sistêmica de gestão, um modelo pautado na coletividade, nas relações horizontais de poder e no mútuo compromisso na construção de uma escola renovada. Trata-se de um processo de gestão que privilegie a participação, a coresponsabilidade e o diálogo como lócus de negociação e consensos.

O diretor da Escola 4 resume as diversas mudanças do modelo de gestão e do papel do líder nesse processo. Segundo ele, a gestão, agora, é realizada a partir de aspectos do contexto mais amplo, que influenciam diretamente nas instituições. *Nos últimos tempos, creio que a gestão é menos vertical, autoritária e linear. É mais horizontal, democrática e sistêmica. A gestão é mais participativa envolvendo equipes mais amplas. O gestor é alguém que coordena, estimula, desafia e propõe novos desafios (DIRETOR DA ESCOLA 4).*

Ainda o diretor da escola 4 reflete que não se trata de ter avançado ou não, e sim de ter acompanhado o contexto em que está inserido. Isso não necessariamente pode ser considerado um avanço. É certo que mudou, e está causando processos diferenciados na educação básica, mas pode significar um recuo. *A ironia é que só ficaremos sabendo disso mais tarde,* diz ele.

O que se pode, sim, garantir é que estamos diante de uma realidade bastante diferente e que exige um novo modelo de gestão. Segundo o diretor da Escola 11 alguns pontos caracterizam a gestão atual, diferenciando-a da que até pouco era amplamente utilizada, a saber:

(a) os processos são mais participativos e o líder é o articulador desses processos; (b) a terceirização de alguns serviços; (c) a oferta educacional, concorrência; (d) o não cumprimento de contratos de mensalidade por parte dos pais – elevando índices de inadimplência; (e) aumento da burocracia; (f) maior cobrança por parte das famílias, exigindo qualidade de ensino e o cumprimento do que a escola se compromete a oferecer; (g) mudança significativa no perfil do aluno; (h) novas tecnologias (DIRETOR DA ESCOLA 11).

Diante desta realidade de mercado que está cada vez mais exigente com a escola foram necessários avanços quanto ao modelo de gestão. Hoje temos condições de realizar análises mais precisas, seja no âmbito pedagógico ou no administrativo, e o mercado nos

brinda com excelentes profissionais, com ótima formação, que estão dispostos a dar conta dos desafios que se apresentam, diz o diretor da Escola 11.

De acordo com Mirza Laranja (*apud* COLOMBO, 2004), *a concepção de gestão entrou para o universo escolar muito recentemente*. Nos últimos anos houve uma grande evolução que trouxe muitos benefícios para o gerenciamento das instituições educativas. É interessante perceber que

não foi o setor educacional que naturalmente identificou a necessidade de mudança e se preparou para o processo. Ao contrário, a dificuldade de sobreviver em um novo contexto social e econômico impeliu as escolas a buscarem novos caminhos. Fez-se clara uma certeza: o modelo tradicional de administração escolar não estava mais atendendo às necessidades atuais (LARANJA *apud* COLOMBO, 2004, p. 238).

Segundo o diretor da Escola 6, as mudanças básicas atuais são: a gestão profissional, exigindo competência técnica e gerencial do diretor; a administração focada em resultados, financeiros e também de aprendizagem; e a necessidade de participação e de envolvimento das pessoas nos diversos processos da escola.

Nas escolas lassalistas, reflete o diretor da Escola 6, o grande avanço dos últimos anos está ligado à percepção de condições morais para exercer a função da gestão. Antes bastava o título de “Irmão” para ser respeitado e conduzir a escola. Dele dependia o funcionamento da escola, e a sua voz era lei para pais, alunos e professores. Hoje existe a necessidade, como apontado acima, de competência técnica e profissional, além do carisma.

O diretor da Escola 9 reforça a idéia da mudança dizendo que, atualmente, o cenário em que a escola está inserida é outro. A concorrência está aí, não são mais somente escolas confessionais, os interesses são diferentes, e as regras do jogo também mudaram. A tradição não atrai mais da mesma forma, nem fideliza alunos como antes. E as necessidades e expectativas também são diferentes em relação à escola. São muitos os avanços tecnológicos, e as informações circulam rapidamente em um mundo em que “as novidades” ficam “ultrapassadas” num piscar de olhos. Diante dessa perspectiva, diz o diretor, *mudar o modelo de gestão educacional nas escolas é uma questão de sobrevivência*.

A idéia do cliente, que precisa de atenção personalizada, parece ser uma mudança central para as instituições de ensino, no dizer do diretor da Escola 5. Os alunos e seus

responsáveis assumiram essa postura, o que exige um modelo de gestão que dê conta dessa demanda. Para isso, considera o mesmo diretor, o principal avanço percebido no modelo de gestão é o preparo das lideranças para exercerem este papel.

Na mesma linha, percebe-se, no dizer dos diretores, que os indicadores de qualidade de uma instituição de ensino foram ampliados, abrindo-se para áreas até então alheias à escola, como: conforto ambiental, atendimento personalizado, atualização e qualificação docente e dos demais profissionais, *status quo* da instituição educativa (grife educativa) e outros.

O diretor da Escola 1 conclui suas reflexões com uma síntese sobre o papel do diretor: *Essa mudança exigiu que o conceito de “direção” passasse a ser o de gestão, com uma perspectiva gerencial mais ampla e sistêmica. Instrumentos analíticos e de ação foram importados de outras áreas empresariais e aplicados às instituições educativas.*

A forma como se está trabalhando para superar os desafios do cotidiano é entendido como uma mudança, especialmente o trabalho em equipe, como destacou o diretor da Escola 7.

5 Influência do ambiente externo nas mudanças da forma de gerenciar

As transformações do contexto social e político refletiram diretamente nas escolas e, conseqüentemente, assim como outros segmentos, a escola também teve que se adequar e redescobrir-se. Portanto, a necessidade fez mudar, sempre buscando novas alternativas. A crise financeira, a falta de referencial de família, a velocidade da informação, a queda no número de alunos, acabaram provocando uma crise nas escolas. Para sair da crise houve a necessidade de mudar a maneira de gerenciar, diz o diretor da Escola 9.

Na mesma linha, o diretor da Escola 8 percebe que o impacto das mudanças sociais, políticas e econômicas sobre a escola exigiram uma melhor racionalização dos recursos humanos e financeiros, sistemática já adotada antes pela gestão empresarial e que agora atingiu a escola.

O diretor da Escola 6 diz que o ambiente externo influenciou de maneira decisiva na forma de gerenciamento das escolas. As teorias e técnicas modernas de gestão adentraram as escolas, atingindo a maneira de pensar e de agir dos gestores. Eles tiveram que se adequar às mudanças e nas novas formas de ver a Instituição.

O diretor da Escola 4 lembra que também estamos em um momento de mudança cultural, de formação da cidadania. A sociedade, hoje, está caracterizada pelos ideais da democracia, do direito e da participação. Isso faz com que a gestão da escola também assuma essas características.

Uma das razões essenciais para a mudança na forma de gerenciar foi a retração do mercado educacional, diz o diretor da Escola 1. Segundo ele, essa retração deu-se pelo investimento em construção de escolas, pelos diferentes governos das últimas décadas, o que favoreceu a universalização da oferta de educação pública no ensino fundamental, e, mais recentemente, também no ensino médio, ainda que essa universalização de oferta não tenha sido acompanhada por uma melhoria da qualidade do ensino. Isso provocou um decréscimo no número de alunos das escolas particulares.

Por outro lado, afirma o mesmo diretor, houve uma profunda diminuição da classe média e de seu poder aquisitivo; uma diminuição no número de filhos por família; um aumento no número de separações e de divórcios que reduziu os rendimentos familiares. A tudo se somou um aumento exagerado na oferta de vagas, com a criação das escolas notadamente privadas (não confessionais ou comunitárias), oriundas de investidores, de cursinhos etc. Essa inserção de empresários e empreendedores no mundo da educação trouxe-lhe a exigência de reposicionar-se como empresa dentro da concorrência do chamado “livre mercado”.

O diretor da Escola 7 vê a mudança na gestão como resultado da concorrência com escolas públicas, uma vez que as famílias acabam optando por não pagar escola, e oferecem outras atividades extra-escolares (idiomas, dança, esportes...) para seus filhos. Dessa maneira, a gestão escolar precisou e precisa constantemente adaptar-se às exigências do público, buscando oferecer formação integral, agregando valores à educação da escola privada.

O diretor da Escola 11 diz que a qualidade das escolas concorrentes é um elemento que está carregando mudanças no jeito de a escola ser gerenciada. Não somente a quantidade das escolas favorece a concorrência, mas também a qualidade, a forma como uma ou outra

está se posicionando no mercado. Isso faz com que se mude a forma de gerenciar, através da observação e cópia da concorrente que está tendo sucesso.

6 – 7 Papel do líder no processo de mudança de gestão – o que fizeram?

O líder é aquele que está atento aos acontecimentos internos e externos, e propõe mudanças. Além disso, fica atento para não inibir iniciativas pessoais, e dá espaço para despontar novas formas de liderança dentro da escola, afirma o diretor da Escola 5.

Na mesma linha, o diretor da Escola 7 vê seu papel como o de permitir o diálogo, articular diferentes alternativas, propor parcerias, buscar espaços de ação social, estar atento às demandas. Ser paciente, ouvinte, educado, otimista para garantir um trabalho de comunidade.

Além de criativo, diz o diretor da Escola 11, o líder precisa ser visionário e pró-ativo. Tem o papel de ser um articulador e motivador dentro da escola, buscando adesão e participação efetiva de sua equipe de serviços e dos professores. Ele também necessita estar atento às oportunidades: parcerias, convênios, participação e envolvimento com a comunidade local, meios de comunicação, e assim por diante.

O papel do líder, segundo o diretor da Escola 1, é o de uma pessoa preparada para dar a direção. Isso exige, a seu ver, o surgimento de pessoas criativas, empreendedoras, com visão ampla, sistêmica e de futuro, que atuam muito mais como lideranças motivadoras e exemplares, tendo a capacidade de “contaminar” os colaboradores com o entusiasmo e com a paixão pela educação.

O diretor da Escola 8 diz que não acredita que alguém, sozinho, possa desempenhar um papel fundamental frente aos complexos desafios do mundo educativo. Acredita no trabalho em equipe, na possibilidade de abordarem-se os problemas ou as situações cotidianas a partir de diversos ângulos. E isso não é possível, se colocarmos toda a responsabilidade sobre “o líder”. Entretanto, o líder é importante desde que saiba agregar, trabalhar em equipe, dividir tarefas e funções, dialogar, ouvir.

Para o diretor da Escola 9, o líder deve ser uma pessoa ousada, mas, que, ao mesmo tempo, demonstre segurança para o grupo que coordena. Ele deve ser o primeiro animador, o incentivador dos processos de mudança e de desacomodação na sua instituição.

7 – 8 Pessoas ou grupos, que facilitaram as mudanças na gestão da escola — E o que fizeram

Essa questão pode ter causado uma interpretação bastante direcionada ao ambiente interno, àqueles que são considerados os públicos comuns de uma escola. Entre eles, foram considerados facilitadores da mudança da gestão a equipe de professores e funcionários, a direção da mantenedora, os alunos. De modo geral, os diretores responderam que todas as pessoas e grupos facilitaram este processo.

Na mesma linha, foram as respostas quanto ao que essas pessoas fizeram, ficando como principal a questão da criatividade e busca de superação dos obstáculos de forma conjunta, como afirmou o diretor da Escola 7.

O diretor da Escola 1 insistiu na questão de que todos colaboraram com a mudança, salvaguardando que a atitude principal foi a tomada de consciência de que a qualidade educativa é determinante para a sobrevivência financeira da escola, e garantia de emprego e renda para todos os colaboradores.

Uma postura um pouco diferente dessa que dominou as respostas é a que o diretor da Escola 9 explicitou, onde nomeia a função exercida pelas famílias, que, em seu dizer, “forçaram” as mudanças, sobretudo através de uma atitude de questionamento e provocação, desacomodando e também apoiando.

9 – 10 Pessoas ou grupos que frearam este processo — Atitudes ou posturas

A postura de autoritarismo normalmente freia a mudança. O diretor da Escola 11 utilizou essa expressão para representar um grupo que, externo à escola, determinou os rumos dela. Com atitude intransigente frearam a melhoria da gestão.

O medo do novo, a dificuldade em inovar aparece como a atitude principal dos grupos e pessoas que frearam o processo de mudança da gestão. As pessoas e grupos com essa característica estavam em todos os níveis da escola, seja corpo diretivo, sejam funcionários e professores e mesmo as famílias.

As pessoas mais antigas nas escolas, com mais tempo de casa, ou aquelas desmotivadas, não favoreceram a mudança. Essas pessoas e grupos preferiam que continuasse do mesmo jeito e, acreditavam eles, as receitas vitoriosas de anos anteriores deveriam continuar sendo aplicadas. O diretor da Escola 5 diz que des reforçaram a postura de resistência às novidades e de manutenção dos costumes antigos, além de exercerem círculos de proteção a algumas pessoas identificadas com essa postura.

Essa idéia foi desenvolvida também pelo diretor da Escola 1, que reforça que a frase mais comum de resistência às mudanças é “sempre foi assim e deu certo”. Essa frase geralmente é acompanhada de atitudes contrárias às determinações gerenciais: má vontade na execução de suas tarefas, queixas e críticas em locais e ocasiões inapropriadas (sala dos professores, sala de aula, “rádio de corredor” etc.), busca de parcerias com outras pessoas ou grupos resistentes às mudanças, plantação de boatos desestabilizadores, e outros. Nesses casos, muitas vezes, a melhor saída é o afastamento dessas pessoas ou grupos.

O diretor da Escola 6, ao comentar a mesma resistência do grupo dos mais antigos na instituição, diz que existem três atitudes básicas que caracterizam a postura de resistência à mudança, que são a omissão, a resistência passiva e as fofocas.

11 – 12 Decisões acertadas para superar a crise vivida pelas escolas — Estratégias adotadas

De modo geral, as decisões acertadas apresentadas pelos diretores foram bastante abrangentes, atingindo todas as áreas da gestão, seja do ponto de vista do planejamento, da reestruturação do quadro de colaboradores e do espaço físico, seja na formação e motivação do pessoal.

O diretor da Escola 5 manifesta isso, dizendo que a principal decisão foi a definição de prioridades, indicando por onde caminhar, definindo focos. Ao mesmo tempo, foi necessário

fazer cortes com pessoal, o que ensejou maior investimento em motivação. Destaca que a estratégia principal foi a atenção às pessoas e identificação de novos líderes.

A idéia de planejamento estava, até então, muito relacionada com o ano escolar, focado nos projetos e atividades próprias do andamento da escola. O diretor da Escola 1 diz que foi necessária outra cultura de planejamento, o reconhecimento da necessidade de mudanças e o convencimento de todos os colaboradores dessa necessidade. A partir dessa constatação, foi feita uma avaliação das causas que levaram a instituição a uma diminuição no seu número de alunos matriculados; uma análise do mercado educativo, especialmente da concorrência mais próxima; e o estabelecimento de um planejamento estratégico para a superação do quadro, compreendendo uma reestruturação organizacional, administrativa, pedagógica e de relacionamento com o mercado. Por trás, estava outra concepção de planejamento, mais coadunada com o que um novo mercado estava exigindo das instituições de ensino.

O mesmo diretor diz que a idéia geradora para o projeto de superação foi a de transformar a escola em uma central de prestação de serviços educativos. Essa definição foi o ponto de partida, e é, também, o ponto de chegada de um projeto de crescimento e superação da crise que estava se vivendo. Mas, para isso ser realidade, foi necessária a estratégia, ou seja, o estabelecimento de objetivos, metas e indicadores, que serviram como balizadores e instrumentos de avaliação permanente.

Nesse mesmo pensamento, o diretor da Escola 9 exemplifica a decisão do planejamento por meio de estudo da situação da escola, da definição do público atendido, do conhecimento desse público e de suas expectativas quanto à escola, o estabelecimento de metas, seu acompanhamento e a constante avaliação.

O diretor da Escola 6 aponta as decisões acertadas, no momento, a atualização e formação dos colaboradores; a recuperação da qualidade pedagógica; e organização interna mais dinâmica e disciplinada. E entre as estratégias, insiste no planejamento, na capacitação dos gestores, no *marketing* e na divulgação.

A atitude firme de pessoas que acreditam no pessoal humano foi descrito como a decisão mais acertada, diz o diretor da Escola 7. E descreve uma ampla gama de estratégias utilizadas, que vai desde a adaptação do quadro de professores e funcionários, à readequação de espaços e atividades, à inovação pedagógica, à aproximação com a comunidade, ao

aumento da oferta de serviços, à participação da família na escola, à busca de assessorias, do planejamento e da avaliação.

15 Posicionamento de professores e funcionários

Os professores e funcionários das escolas manifestaram-se a favor das mudanças em praticamente todas as situações, dizem os diretores, exceto em pequenos grupos ou casos individualizados. O diretor da Escola 9 diz que eles se sentiram integrados e responsáveis pela superação dos obstáculos.

Novamente apareceu que a resistência principal está entre os professores e funcionários que estão há mais tempo na escola, através de uma atitude de dúvida quanto às novidades. Com isso pareceu normal, na fala de alguns diretores, o desligamento desses resistentes.

Desde que não se mexa nos benefícios, a ampla maioria sempre foi a favor das mudanças, diz o diretor da Escola 5. No momento em que foram desligadas ou diminuído o grau de influência sobre o grupo, a reação foi negativa e a resistência à mudança apareceu. Diz o diretor que, em geral, as pessoas são acomodadas e resistem à mudança, quando elas afetam sua posição.

A resistência à mudança mais prejudicial à instituição, no dizer do diretor da Escola 11, é a manifestação passiva diante da situação da escola. Quando a decisão é sempre cortar o pensamento diferente, sobretudo através da ameaça de demissão, vai se criando uma acomodação e, por conseqüência, uma resistência ao novo, por não se poder manifestar. É uma insatisfação que impregna a motivação pessoal para o trabalho e que, com o tempo, causa mais estragos que a resistência aberta.

7.2 *COMO OS LÍDERES, NÃO DIRETORES, VÊM A MUDANÇA NA GESTÃO DAS ESCOLAS*

Foi elaborado um questionário semelhante ao aplicado com os diretores das escolas, a fim de verificar como os líderes dos principais setores pedagógicos e administrativos interpretavam as mudanças na gestão escolar. Entendem-se por líderes dos principais setores, nas escolas lassalistas, os supervisores educativos e administrativos.

O organograma da escola lassalista prevê a existência de duas supervisões, que trabalham de forma conjunta e coordenada. A supervisão educativa é o serviço que coordena e acompanha todo o processo pedagógico da escola, desde o cronograma de atividades até cada um dos diversos serviços que trabalham com professores e alunos. A supervisão administrativa, por sua vez, dedica-se mais aos processos de gestão administrativa, seja a previsão orçamentária da instituição, seja o acompanhamento dos setores mais ligados ao funcionamento gerencial da escola.

A seguir estão descritas as principais respostas dos atuais gestores das escolas estudadas, procurando entender como eles vêem o processo de mudança na gestão e as implicações que isso tem para o futuro da instituição.

1 Trajetória destes líderes nas escolas lassalistas

Constata-se que, salvo uma exceção, em nenhuma das escolas houve um dos líderes principais que tenha se mantido na função durante o período dos dez anos em estudo.

Em poucas houve estabilidade e manutenção das pessoas. Pode-se inferir que a diminuição de alunos tenha sido acompanhada da substituição das pessoas que estavam liderando as escolas.

Por outro lado, também se pode deduzir que algumas escolas passaram por grande dificuldade, à medida que houve as trocas de pessoas justamente em momentos que era necessário continuidade e experiência.

Em se falando de experiência, nas questões seguintes vai perceber-se que muitos dos líderes tiveram sua primeira experiência nesse tipo de função justamente nesse período de instabilidade e de troca de ícones nessas instituições, ou seja, entraram no lugar de alguém que estava há muitos anos na função e em um momento em que a instituição estava reduzindo o número de alunos.

2 Mudanças percebidas nos últimos anos, na gestão educacional, na forma de gerenciar a escola

Quanto às mudanças parece que dois elementos são fundamentais, e aparecem em boa parte dos relatos das lideranças. O primeiro refere-se à concorrência e o segundo aos aspectos financeiros dessas instituições. A concorrência levou-as a se preocuparem com o *marketing*, com a presença na mídia, com o mostrar o que realiza em seus ambientes e com os seus diferenciais.

Os aspectos financeiros obrigaram as escolas a se adaptarem a um novo jeito de gerenciar, sobretudo através da gestão financeira, com previsão orçamentária e com redução de custos.

Nos últimos anos, *A Gestão Educacional apropriou-se de elementos da gestão administrativa, fazendo com que as relações se tornassem mais ágeis e mais profissionais* (Escola 11). Atualmente, *há maior preocupação com a padronização, marketing, endomarketing, formação/capacitação de pessoal, acompanhamento dos processos, [...]* (Escola 11).

Nos dias atuais, existe uma preocupação maior com a fidelização dos alunos. Para tanto, os investimentos em marketing externo e interno acabam se tornando cada vez mais necessários e fundamentais diante da concorrência. Da mesma forma, a escola está controlando mais seus gastos e conscientizando seus colaboradores da importância disso (LÍDER DA ESCOLA 4).

Um dos líderes da Escola 5 afirma que o papel do diretor da escola gera mudança no seu processo de gestão. Percebe-se isso numa fala sua onde diz:

Nestes dois últimos anos houve uma grande mudança, de forma positiva, na maneira de gerenciar o Colégio, pois considero que o Diretor/líder é fundamental no gerenciamento desta estrutura, é uma pessoa com possibilidade de diálogo tanto com pais, alunos e funcionários. Valorizar os profissionais é também de extrema necessidade, e acontece. Se há motivação da direção, os demais gestores (que eu considero que sejam todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem) também se sentirão capazes de inovar, de ousar, de mudar.... (LÍDER DA ESCOLA 5).

Compreende-se nessa afirmação que o papel do diretor já não é mais daquele que determina como as coisas vão ser, mas daquele que possibilita que os processos aconteçam e que garante o planejamento e envolvimento das pessoas. As palavras do líder administrativo da Escola 8 relatam bem esta mudança: *Como estou há vários anos no colégio, também vivenciei a passagem de várias direções. Várias mudanças aconteceram. A forma de gerir uma escola está bastante mudada. Tempos atrás a palavra do Diretor era a que prevalecia.*

Nesta mesma linha outro líder administrativo da Escola 8 afirma:

[...] o grande diferencial na forma de gerenciar a escola, está ligado a formação e postura do líder central, ou seja, do (a) diretor(a). Não adianta toda uma política e plano de gerenciamento se o (a) diretor (a) não comungar ou não aceitar uma nova forma de conceber e fazer a administração de uma escola (LÍDER ADMINISTRATIVO DA ESCOLA 8).

O líder pedagógico da Escola 2 diz que a grande mudança dos últimos anos é o conceito de escola como empresa, embora haja uma conotação negativa nessa comparação, como se fossem incompatíveis entre si. Afirma também que a formação dos gestores, muito por causa dessa nova concepção, também modificou radicalmente. *Geralmente eram professores, pedagogos, que assumiam a direção de uma escola, portanto pensavam somente o pedagógico.*

Alguns líderes relatam que a principal mudança desses últimos anos refere-se ao planejamento, seja pelo maior envolvimento dos integrantes das escolas, seja pela forma como se planeja. O líder administrativo da Escola 6 diz que se percebe *maior integração entre os setores administrativo e pedagógico, e o planejamento da escola sendo feito em conjunto com os diversos setores.* O líder administrativo da Escola 8 confirma essa mesma questão com a seguinte observação: *Um crescente processo de trabalho em equipe e ações voltadas ao comprometimento de todos no processo. Fazer todos (professores e funcionários) sentirem-se*

parte e comprometidos com a missão da instituição é fundamental para alcançar resultados e a excelência.

As mudanças foram e continuam sendo, além de diversificadas, aceleradas. O que tem exigido maior esforço, nesses últimos anos, são as formas de planejamento. O planejamento está sendo a medida basilar para uma gestão mais segura e exequível de toda e qualquer ação na escola.

3 Diferenças percebidas em relação aos modelos anteriores de gestão

Percebe-se uma ampla variedade de respostas a essa questão. No dizer do líder pedagógico da Escola 2, são duas as grandes diferenças nos modelos de gestão. O primeiro é relacionado com o planejamento, e o segundo refere-se às exigências que a sociedade impõe à escola. Em suas palavras comenta, sobre as duas diferenças:

Como elas se interdependem, também se complementam, uma vez que a sociedade conseguiu um maior índice de alfabetismo e letramento, assegurando um padrão de criticidade maior e que está colocando a escola no seu verdadeiro papel de gestora do conhecimento humano-científico. Isto obrigou a escola a dar rumo mais elaborado e que está abrindo caminho para a extinção do improvisado e da gestão de bombeiro, apagando incêndios aonde eles ocorrem (LÍDER PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2).

Os supervisores educativos das escolas são unânimes na afirmação de que uma das alterações é a participação de toda comunidade escolar numa situação democrática, sem perder de vista a sistematização e a definição de papéis. O entendimento das regras e normalizações são compreendidas de forma diferente, não mais como opressoras, mas como necessárias para alcançar o objetivo escolar.

Essa questão tem visões variadas. O líder que trabalha com a Comunicação da Escola 4 manifesta assim sua concepção:

Acredito que as escolas antigamente tinham preocupações exclusivamente pedagógicas. A questão financeira era uma consequência do bom trabalho realizado. Hoje, diante da situação e concorrência, do enxugamento de pessoal e da contenção de despesas se faz necessário uma visão mais abrangente. Uma mudança negativa

em relação a isso é, de certa forma, a falta de participação/motivação dos professores em colaborar com a escola, pois só pensam nela nas horas em que estão ministrando suas aulas. Não existe mais um envolvimento e participação voluntária dos mestres nos projetos, eventos e atividades. E a preocupação da escola com causas trabalhistas acaba prejudicando seu bom funcionamento educacional (LÍDER DE COMUNICAÇÃO DA ESCOLA 4).

Na mesma linha, o líder administrativo da Escola 1 diz o seguinte:

As escolas, atualmente, devem estar muito mais preocupadas com a satisfação dos seus “clientes”, sejam pais ou alunos. Alguns anos atrás, principalmente antes da “estabilização” da economia, o poder aquisitivo da classe média, principal sustentador das escolas particulares, era maior e até permitia às escolas, algumas vezes, fazer seleção para matrícula. Também vejo uma maior preocupação com a satisfação dos colaboradores internos, professores e funcionários, um reflexo da primeira mudança, já que, teoricamente, professores satisfeitos (seja com salário ou condições de trabalho) representam alunos e pais satisfeitos (LÍDER ADMINISTRATIVO DA ESCOLA 1).

4 Influência do ambiente externo nas mudanças da gestão escolar

Essa questão mereceu um destaque por parte dos respondentes, sendo uma das que recebeu as respostas mais diretas. Entre os aspectos que mais foram destacados estão a situação econômica do País, sobretudo o empobrecimento da classe média; a assunção da escola pública, sobretudo no Ensino Fundamental; o surgimento de escolas não confessionais, com estruturas e organização diferenciada; a concorrência acirrada entre escolas, o oferecimento de novos serviços; o uso do *marketing* educacional; e outros pontos que serão apresentados nos relatos que seguem.

O líder pedagógico da Escola 11 manifesta de forma bastante sintética os elementos anotados acima:

As escolas privadas ainda sofrem os reflexos da crise econômica que dizimou a classe média brasileira. Porém é preciso destacar também a crise pedagógica que enfraqueceu de forma alarmante as bases das escolas privadas, e também o fortalecimento da rede pública, especialmente a municipal. Os modismos e as “fachadas” pedagógicas juntamente com a “aprovação garantida” dos alunos e a banalização dos valores, posturas e conduta no íterim das escolas também contribuíram (LÍDER PEDAGÓGICO DA ESCOLA 11).

Ou também no que diz o líder pedagógico da Escola 5: *Percebo que o aspecto financeiro, o número de Colégios, a concorrência, as inovações de algumas instituições influenciam claramente e diretamente no gerenciamento da Escola.*

Outro elemento do ambiente externo que interferiu no ambiente escolar é o que um líder pedagógico da Escola 2 chama de exigências que os últimos tempos estão passando às escolas. *Uma característica que açambarcou a escola foi a transformação de visão desta como empresa e a possibilidade de gerir os recursos enxergando o aluno e o pai como clientes e que estes cobram uma qualificação de serviço cada vez maior (LÍDER PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2).*

Constata-se então que os supervisores educativos e administrativos, os líderes da base das escolas lassalistas, estão conscientes de como o ambiente externo interferiu e continua interferindo nos processos de gestão e também nos rumos que foram tomados nos últimos 10 anos. O líder administrativo da Escola 1 deixa bem claro a forma como se deu essa interferência:

Com certeza o ambiente externo influencia diariamente as mudanças que ocorreram e ocorrem nas escolas. Primeiramente, a queda do poder aquisitivo da população acirrou a concorrência (queda na demanda e aumento de oferta). Na onda disso, veio o aumento da exigência e a obrigação das escolas em oferecer um serviço cada dia melhor em termos de qualidade e serviços agregados. Atualmente, os clientes (pais e alunos) querem cada vez mais pagando cada vez menos. As escolas devem escolher rapidamente sua estratégia competitiva (custo ou diferenciação) sob o risco de existir uma estrutura pesada em termos financeiros e com baixo retorno (LÍDER ADMINISTRATIVO DA ESCOLA 1).

Também se pode destacar a consciência do florescimento das escolas particulares não confessionais como uma concorrência diferente da que as escolas estavam acostumadas a lidar. Um líder administrativo da Escola 4 explicita isso da seguinte forma: *O surgimento de instituições de ensino com fins estritamente comerciais ou instantâneos (como os cursinhos pré-vestibulares que oferecem ensino médio) também contribuem para estas mudanças.*

Não somente esses aspectos do ambiente externo geraram as mudanças. Existe uma mudança geral na sociedade que reflete nas exigências que os consumidores da educação fazem. O líder administrativo da Escola 11 retrata esta questão da seguinte forma:

Percebo como uma grande bola de neve: A tecnologia ampliou os meios de comunicação e o consumismo, que invadiu as famílias e resultou nesta demanda que exige das escolas espaços modernos, equipamentos de última geração, educadores doutores, atendimentos *on-line* ... é uma infinidade que torna a forma de gerenciar as escolas uma constante busca de inovações.

5 Papel do Líder no processo de mudança da gestão da escola

Nas Escolas Lassalistas pesquisadas, ficou evidente que os líderes, quando citados, são a direção e supervisões, numa perspectiva bem hierárquica, como previsto no organograma (Ver Figura 1, p. 73). Outro elemento que se pode evidenciar por meio dos relatos é que as iniciativas para o processo de mudança necessariamente partiu desses líderes, e o processo de mudança em si depende desse grupo.

Um papel destacado do líder está o do planejamento, tanto na perspectiva quanto na sua condução. O líder administrativo da Escola 6 coloca da seguinte forma esta questão: *Lideranças que elaboram diagnósticos das necessidades, para que com uma visão de futuro possam planejar a mudança da instituição (metas anuais).*

O líder exerce papel estratégico, sobretudo atuando como orientador e incentivador das pessoas envolvidas. O líder pedagógico da Escola 11 reflete assim esta característica: *Alguém que exerça sua liderança marcada pela disciplina, carisma e, sobretudo, justiça. Alguém que seja incentivador do coletivo. Alguém que tenha equilibrados: conhecimento-convicção-amor.*

O líder do processo de mudança necessita de uma capacidade especial de relacionamento, para envolver os diferentes grupos dentro da escola. Na mesma medida, ele necessita possuir a autoridade suficiente para que todos percebam segurança sobre as decisões que precisam ser tomadas. O líder pedagógico da Escola 2 diz que é necessário que ele tenha dois perfis, um como mediador, *para que saiba administrar conflitos existentes no grupo, definindo papéis e organizando os espaços da escola*; outro como autoridade, não entendida como autoritarista, *mas ter uma postura firme diante do papel de mediador nas decisões que lhe cabe* (LÍDER PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2).

A postura do líder é fundamental. Quanto mais aberta e participativa, mais confiança à equipe de trabalho ele transmite, e, como consequência, recebe apoio e comprometimento nas tarefas, assevera o líder pedagógico da Escola 5.

Na mesma linha, o líder administrativo da Escola 8 insiste que o papel do líder é articular e criar um ambiente agradável ao convívio entre os diversos setores existentes na escola.

O papel do líder no processo de mudança perpassa todas as etapas, desde o iniciar até a concretização da mudança prevista. Uma descrição disso pode ser percebida no que relata o líder administrativo da Escola 1:

O líder é aquela pessoa que deve, principalmente, INICIAR o processo de mudança. Ele deve estar atento aos movimentos do mercado, além de conhecer o seu público e a expectativa desse público, a fim de oferecer um serviço adequado, sem exageros nem lacunas. O líder deve ACOMPANHAR de perto os processos, visto que a estratégia, quando vem de cima para baixo, pode ser facilmente boicotada pelos colaboradores insatisfeitos com as mudanças. Aliás, o re-mapeamento dos processos internos (quase sempre necessário) deverá envolver, obrigatoriamente, os gerentes de médio nível e os colaboradores de “chão de fábrica” (professores e funcionários), pois estes conhecem as peculiaridades e as reações dos clientes, que podem ser pais ou alunos, dependendo do processo.

Outro líder pedagógico da Escola 5 diz que o papel principal do líder no processo de mudança é *fundamentalmente acreditar que o caminho é este e fazer com que a comunidade educativa pense e aja da mesma forma*. Em outras palavras, cabe ao líder assumir que o planejamento estratégico da escola tem de ser levado a cabo e tomar os meios para que isso aconteça.

O líder deve ser dinâmico e inovador. Ele precisa acompanhar essas mudanças e tendências de mercado, saber que a forma de administrar uma instituição de ensino mudou, mas por outro lado, jamais perder o foco educativo e de valores que uma escola tem.

Acredito que também precisa investir e saber que marketing é investimento e não somente um custo alto. Deve oferecer diferenciais para que a escola vença a concorrência e oferecer um bom ambiente de trabalho para os colaboradores, principalmente fazendo com que eles se sintam parte importante dentro da escola. (ESCOLA 4)

O líder pedagógico da Escola 2 citou Peter Senge para especificar o papel do líder:

O líder é o projetista do navio. Ninguém tem maior influência do que o projetista. De que adianta o capitão dizer vire a 30 graus a estibordo, quando o projetista desenvolveu um leme que vai virar apenas para bombordo, ou que demora seis horas para virar a estibordo? O trabalho de projetista dos líderes envolve em projetar as políticas, estratégias e sistemas da organização. Projetar significa fazer algo funcionar na prática (LÍDER PEDAGÓGICO DA ESCOLA 2).

6 Nomes importantes, de pessoas ou grupos, que facilitaram as mudanças na gestão

Essa questão gerou uma variada gama de respostas, desde nomes e situações bem concretas até divagações que confundem a compreensão sobre quem realmente interferiu diretamente no processo de mudança.

Uma resposta comum nomeia toda a equipe diretiva (diretor, supervisões, coordenadores...) que, estando em sintonia, pode levar a escola como um todo para o crescimento.

Um líder pedagógico nomeou os profissionais que trabalham na mantenedora como orientadores do processo e, sobretudo, a liberdade que deram para que fosse discutida a mudança necessária.

Percebe-se também que a chegada de uma nova direção pode ser ocasião de mudança, sobretudo se ela vem com uma nova postura que agrada as pessoas e que dê segurança sobre por onde andar. O líder pedagógico da Escola 5 relata bem essa questão, quando diz: *A principal mudança veio da postura da nova direção. No entanto, as mudanças não teriam ocorrido sem o apoio dos colegas funcionários dos outros setores da escola que se identificaram com a postura da nova direção.*

Essa sinergia entre a direção e os setores, como se percebeu no relato acima, é fundamental. As pessoas que estão há mais tempo na escola exercem uma influência forte sobre os que estão iniciando. O líder, para ter acesso a essas pessoas, necessita de um poder de penetração com esses grupos. Dessa forma, mais facilmente poderá introduzir propostas

concretas de mudança de gestão. Entre os grupos estão os Professores, os Funcionários, a Associação de Pais e outros grupos organizados dentro da escola.

O líder pedagógico da Escola 1 colocou que o essencial para que ocorresse a mudança foi o investimento em formação das pessoas, e lembrou que a contratação de uma assessoria externa que realizou trabalho de desenvolvimento de relações intra e interpessoal foi fundamental. Para que este trabalho tivesse continuidade foi necessário que os líderes tivessem formação especial. E relata assim: *Também foi necessário instrumentalizar os líderes, qualificando-os para orientação de seus grupos* (LÍDER PEDAGÓGICO DA ESCOLA 1).

7 O que fizeram os que influenciaram no crescimento da escola

A ação dos que desejam que a escola cresça e que interferem positivamente no processo de mudança da instituição aparece de forma bastante difusa nos entrevistados. Se olharmos o que disse um líder da Escola 4 poder-se-ia ter uma idéia abrangente, entendendo que essas ações são em todas as áreas. Ele diz assim, referindo-se ao papel deles:

Inovaram na área pedagógica. Investiram em comunicação e *marketing*. Lutaram para que a instituição voltasse a ter o prestígio que tinha há vários anos e contra a perda significativa de alunos. Manteve uma relação de confiança, clareza e abertura com seus funcionários e professores tornando o ambiente acolhedor para as famílias e alunos, além de estar sempre preocupada e atenta com as questões administrativas e de saúde financeira da escola.

De modo geral, as pessoas que ajudaram no crescimento da instituição trabalharam na área da motivação. Não necessariamente foram os que operacionalizaram o planejamento estratégico ou os planos da instituição, mas aqueles que facilitaram que outros exercessem seu papel, incentivando seu autodesenvolvimento e compartilhando responsabilidades, como disse o líder da Escola 8 — *buscaram parcerias e o comprometimento dos colaboradores. São líderes que optaram pelo diálogo, pela comunicação.*

As características destes que influenciaram no crescimento da instituição, além do que foi colocado acima, requer habilidade para articular e envolver os colaboradores. Para isto é

considerado importante o estudo, a atualização, como insistiu um líder administrativo da Escola 8. É a chamada formação continuada, nunca deixando de pensar no aprimoramento contínuo para dar conta dos desafios constantes que é levar uma instituição educativa adiante.

Outra atitude levantada foi quanto a permitir que houvesse assessoria, ou interferência externa. Esse é um item significativo, já que normalmente há resistência a esse tipo de interferência.

Por fim, duas características ligadas à gestão foram salientadas. O líder administrativo da Escola 6 apontou o fato de os líderes prepararem-se para o desempenho da gestão. Na mesma linha, o líder pedagógico da Escola 5 diz que as pessoas que acreditaram no crescimento da escola *ousaram, planejaram e executaram, acreditando que poderia dar certo*, reforçando a importância de focar na gestão.

8 Pessoas ou Grupos que frearam o processo

Não há um consenso sobre a existência de pessoas ou grupos que freassem a mudança ou que não permitissem o crescimento. Os que se manifestaram sobre esta questão insistem quanto à falta de ousadia para a mudança ou mesmo a descrença quanto à possibilidade de ser diferente do que sempre foi.

Segundo alguns dos líderes, as resistências maiores apresentavam-se nas pessoas da instituição que perpetuavam conceitos de gestão escolar, através de concepções que não combinavam mais com os tempos atuais.

9 Atitudes destes que frearam o processo

Se não ficou claro quem freou o processo de mudança, não se deu o mesmo com suas características, o que pode auxiliar a detectar quem são.

Um líder da Escola 8 caracteriza assim estas pessoas: *resistentes aos processos de mudança, isolamento, autoritarismo, falta de clareza e medo de tomar e arcar com decisões necessárias, desligados da sua função de líderes, [...]*.

Outra atitude que apareceu em algumas escolas é referente à atitude passiva, de atacar de forma indireta as iniciativas e propostas da escola. Um líder da Escola 2 diz que isso se deu principalmente pela *tentativa de influenciar negativamente os principais clientes da escola, que são os alunos e pais, incentivando a descrença nas propostas da escola*. Nessa mesma linha, um líder da Escola 5 chamou de falta de ética e de profissionalismo, referindo-se à atitude daqueles que se colocavam contra as propostas, adotando posturas questionáveis para educadores.

A acomodação é a atitude principal, segundo alguns líderes. E se manifestou de diferentes formas, seja através da *descrença na possibilidade de mudança e crescimento da escola*, como afirmou um líder da Escola 5, seja através de afirmações quanto à idade do diretor, ou da postura de outros líderes da escola. O pior disso, como diz o mesmo líder da Escola 5, é que estes acomodados *estão esperando que as mudanças dêem errado para confirmarem suas crenças*.

Outra atitude que freou a mudança foi chamada de monopólio da decisão e da informação, não repassando os dados que vinham da mantenedora e tampouco mostrando como a escola estava. Alguns líderes, como o da Escola 6, ressaltaram a falta de comunicação como uma atitude que freou o processo.

10 Decisões acertadas para superar a crise vivida

O destaque especial está no planejamento, item que aparece em quase todos os líderes. Parece que o fato de poder ajudar no pensar o futuro da escola, em traçar metas, em participar da operacionalização já é uma decisão acertada para mudar o rumo da instituição. *Apostar em projetos ousados, concorrer com valores financeiros e apostar em profissionais competentes preocupados com o crescimento da escola*, conforme um líder da Escola 5. Outro líder dessa mesma escola afirma que a decisão mais acertada foi a de que finalmente a direção se deu conta da acomodação da escola, e ela não respondia mais aos desafios de seu tempo.

Outros apontam que a renovação da equipe foi uma decisão acertada, como disse um líder da Escola 6, mexendo com algumas pessoas que dificultavam o trabalho, e barravam aqueles que emergiam para uma postura mais adequada às exigências da instituição.

Um líder da Escola 2 diz que a decisão principal foi *assumir que a escola é uma empresa*. Essa decisão levou a outras, segundo o mesmo líder, como o investimento em comunicação, no *marketing* e no relacionamento com o cliente, visão compartilhada também por um líder da Escola 6. O líder da Escola 4 destaca a comunicação interna e externa como decisivas, pois tornaram a escola melhor vista e sempre lembrada.

Uma decisão da mantenedora que envolveu cada escola é a identidade de rede. Ao menos dois líderes destacaram essa decisão como significativa para superar a crise que se instalava.

O investimento nos colaboradores, como destaca um líder da Escola 1, seja da parte da mantenedora, oferecendo cursos de gestão e liderança, seja por parte da escola, proporcionando formação dos serviços e professores, também foi levantado como uma decisão acertada.

Por fim, apareceu como item decisivo a inovação na área pedagógica, tornando a escola um referencial de ensino na cidade.

7.3 CONSTATAÇÃO GERAL A PARTIR DAS ENTREVISTAS

De modo geral, percebe-se que os líderes atuais das escolas estudadas estão conscientes da situação em que as obras se encontram e do papel que estão desempenhando. Por algumas colocações, têm-se a impressão que a cultura do planejamento, sobretudo da necessidade de estratégias a curto, médio e longo prazo, é vista como novidade ou como inovação para a organização da instituição.

Outro aspecto que aparece como destaque é a importância que é dada para o novo diretor, uma nova visão, a dependência que os líderes têm de como pensa a pessoa que está à

frente da instituição, o que remete à carência de planejamento estratégico, seja da parte da escola em si, seja por parte da mantenedora.

Por outro lado, pode-se observar que a visão de gestão dos atuais diretores das obras é qualificada e fundamentada. Presume-se que seja resultado de estudos e de busca conjunta de alternativas para os problemas que, praticamente, todas as escolas estavam enfrentando. Percebe-se a qualidade do pensamento dos diretores em uma série de manifestações que demonstram a preocupação com organizar a escola de forma a responder aos desafios dos tempos atuais, na busca e aplicação de ferramentas que tornem mais concreta uma gestão moderna das instituições de ensino.

A concepção de gestão dos líderes ligados às Supervisões das escolas recebe uma conotação mais executiva, baseada nos fatos do dia-a-dia, sobretudo os líderes administrativos, que se atêm aos elementos práticos da gestão. Por sua vez, os líderes pedagógicos conseguem ter uma visão mais abrangente da escola, na necessidade de projetos mais amplos e sistemáticos.

No capítulo anterior, verificou-se uma constante mudança dos líderes, sobretudo em alguns setores. Talvez essa realidade apareça nas entrevistas justamente na dificuldade de entender o que se passou com a instituição nos últimos anos. Uma visão de gestão necessita que se compreenda a trajetória vivida, reconhecendo os erros do passado para não repeti-los.

Parece também que a maior dificuldade dos entrevistados esteja em identificar as pessoas, os processos, as situações que significaram crescimento ou resistência para a instituição, nos últimos anos. Essa constatação pode representar que estiveram pouco envolvidos no processo ou que o desconhecem, seja por estarem a pouco tempo na instituição, seja por ele ser um tema pouco discutido dentro do aspecto da fragilidade do planejamento.

Outro elemento que parece não estar presente no processo vivido nesses anos é quanto a assessorias para a gestão. Apenas duas instituições levantaram essa questão, uma se referindo à assessoria externa, e outra da própria mantenedora. Essa atitude pode demonstrar que, embora a situação difícil vivida pelas escolas, não houve a busca de ajuda externa, de profissionais que poderiam apontar caminhos diferentes. Da mesma forma, parece que a mantenedora não estava preocupada em oferecer esse serviço.

Quanto à questão do papel do líder no processo de mudança vivido pelas instituições, merece destaque a quantidade de citações sobre o aspecto motivacional que ele desempenha na escola, sobretudo como apoio para os liderados. Parece sintomático esse aspecto, já que não receberam o mesmo destaque a visão de futuro, a busca de alternativas para recuperar a escola. Mesmo estando em dificuldades, a questão do clima é fundamental. Importava que os líderes ajudassem a manter a situação, mais do que desafiar a buscar uma postura diferente, mesmo significando não ser simpático e bem visto.

Percebe-se também um reconhecimento, por parte dos líderes e diretores, das dificuldades enfrentadas pelo ambiente geral da sociedade. A escola é vista dentro de um sistema, e há a necessidade de ela adaptar-se a ele para sobreviver.

8 PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO EDUCACIONAL NAS OBRAS LASSALISTAS DO RS

O objetivo deste capítulo é apresentar perspectivas para a gestão educacional nas escolas lassalistas do RS, a partir dos aspectos apresentados nos capítulos anteriores e também de elementos que se consideram fundamentais para que essas instituições olhem com esperança para o futuro.

Uma comparação entre os números apresentados nos quadros anteriores, seja da realidade das escolas lassalistas, seja dos números gerais da educação no Brasil ou no RS, fazem perceber que a diminuição de matrículas das escolas lassalistas está relacionada à dinâmica nacional da educação, além, é claro, da dimensão da instituição em si, que não conseguiu impor-se à diminuição, sobretudo antecipando-se aos problemas.

Poder-se-ia dizer que, em alguns aspectos, as instituições lassalistas demoraram a acreditar que a situação estava difícil e que era necessário tomar decisões, a tal ponto que, somente nos últimos anos, investiram mais em *marketing*, na idéia de rede, em planejamento estratégico e assim por diante.

Para proporcionar alternativas de superação da situação em que se encontram as escolas lassalistas do RS, alguns pontos podem ser observados. Antes de tudo é fundamental que essas obras acreditem que existem mercado e oportunidade de crescimento para as instituições de ensino, mesmo que os dados apresentados apontem para uma fase de estagnação e de maiores investimentos do setor público.

Por outro lado, ainda que a tradição possa ter significados variados em se tratando de gestão, essas escolas possuem muita história e um carisma a zelar. Se algumas delas

encontraram espaço e identidade por praticamente 100 anos no RS, isso é o suficiente para acreditar que ainda são úteis e que não se podem eximir de continuar apresentando à sociedade gaúcha sua proposta de educação.

8.1 O MOMENTO DA VIRADA

As escolas lassalistas estudadas estão vivendo um momento histórico significativo. É o fim de um ciclo marcado pela diminuição de alunos e pela constante mudança de gestores das escolas. O fim do ciclo pode ser identificado por uma nova situação, diagnosticada nos últimos dois anos de estudo, 2005 e 2006, em que se constata uma estagnação na diminuição de matrículas e uma continuidade dos gestores educacionais.

Neste momento, alguns cuidados são especialmente importantes para sustentar um necessário crescimento dessas instituições, visto que estão, em sua maioria, operando no vermelho.

Heloísa Lück (2006a) aponta a mudança de foco da gestão educacional, superando o enfoque limitado de administração e organizando-se como gestão do ensino. Na situação em que se encontram as escolas lassalistas, o modelo de gestão que vai sustentar e animar a virada precisa estar direcionado e mobilizado no sentido sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dessas escolas. Segundo a autora, esse modelo de gestão deve levar à realização de ações conjuntas, associadas e articuladas, com vistas ao objetivo de qualidade de ensino e o crescimento da instituição.

Outra postura é necessária neste momento histórico vivido pelas instituições de ensino, sobretudo nesse tempo em que as pessoas querem sentir-se co-participantes nos processos decisórios. Trata-se de adotar práticas interativas, participativas e democráticas, como diz Lück (2006a), *como movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias*, com o objetivo de superar os problemas enfrentados e alargar os horizontes para a instituição. A autora parte do princípio que as dificuldades específicas são globais, por afetarem e dizerem respeito, de forma direta ou não, a todas as pessoas, ou por estarem interligados a outros aspectos da realidade.

Assim se pode crer que o momento vivido pelas escolas é o do envolvimento e da motivação. Todos querem e podem estar sendo partícipes do processo de recuperação da escola. As instituições educacionais possuem uma identificação afetiva das pessoas, seja dos atuais integrantes, seja dos ex-alunos, ex-pais, que pode ser diferencial, ao menos em relação a outros serviços. A capacidade de aproveitar essa força ou potencialidade pode ser mais uma alternativa em tempos de dificuldade.

Embora as escolas lassalistas façam parte de uma rede de escolas, cada uma tem seu ciclo de desenvolvimento. A fase de transição referida acima atingiu todas as obras estudadas, não há uma sequer que tenha passado incólume aos desafios dos dez anos estudados.

Sônia Simões Colombo (2001) desenvolveu um estudo sobre o ciclo de vida das instituições de ensino, em que apresenta quatro ciclos possíveis para as escolas. Segundo a autora, o último ciclo seria de redefinição, podendo assumir o caminho da maturidade, da estagnação ou da extinção. Poder-se-ia dizer com a autora que as escolas lassalistas do RS estão nessa situação, rumando para a maturidade, acomodando-se na posição estagnada ou aceitando o fechamento. Ela caracteriza essa fase como de muitas redefinições.

Uma instituição educacional não envelhece, ela amadurece (COLOMBO, 2001). Se ela atinge o estágio de ser ao mesmo tempo flexível e controlável é sinal que é madura, não velha. Uma escola tem condições de se rejuvenescer constantemente. Seu envelhecimento, ou deterioração, como diz a autora, dá-se pelas disfunções organizacionais, que acontecem no núcleo de suas ideologias, ou na não clareza quando ao seu negócio.

Há de se ver se as escolas lassalistas não envelheceram, ao invés de amadurecer. Segundo Colombo (2001), isso se percebe pela presença de algumas disfunções nas escolas, como: alto grau de incongruência entre discurso e prática; falta de definição clara da ideologia (qual é o negócio); existência de políticas e diretrizes vagas, gerando incertezas entre os colaboradores; estrutura centralizadora; planejamentos ineficazes; resistências a mudanças; existência de tabus sobre discussão de determinados temas, ocasionando bloqueios à inovação e à criatividade; concentração em si mesma e não na comunidade; e sistemas em abundância, não voltados para resultados.

As escolas envelhecem, diz a autora acima, quando as regras e normas dominam o comportamento, bloqueando novas idéias e atitudes diferenciadas. No caso das escolas lassalistas, esse perigo de envelhecimento esteve muito presente nos anos estudados. Por mais

que o discurso sempre fosse de participação, de busca de alternativas, os processos mostravam o contrário, ocasionado cortes de custos e de pessoas, restringindo iniciativas e a criatividade necessárias para atingir os objetivos de crescimento.

8.2 ENTENDER A MUDANÇA COMO NECESSÁRIA

A mantenedora das escolas lassalistas não possui unidades somente no Rio Grande do Sul. Se assim o fosse, talvez tivesse de tomar uma atitude drástica, redefinindo o rumo de algumas das instituições, em função do índice de decréscimo de matrículas e renda.

A constatação da diminuição de matrículas no grupo de escolas estudadas demorou a significar uma mudança de rumo na rede de escolas do La Salle no RS. A impressão que se teve é que a solução para os problemas foi delegada para os diretores das unidades. Se eles não conseguissem resolver o problema, eram substituídos por outros, razão de tantas mudanças de líderes na maioria das escolas.

José Manuel Moran (2006) diz que se está em uma fase de transição de modelos: de um período em que predominava a estabilidade, com normas determinadas ou modelos predominantes para um período de efervescência, inquietação, agitação, desconforto, experimentação; dos modelos estáveis, consolidados, para modelos novos, ainda em construção. Com isso, os indivíduos sentem-se inseguros, inquietos. É o momento de fazerem-se escolhas dentro de um conjunto diversificado de realidades. Ou se permanece focado no atraso e no burocrático ou opta-se pela mudança, pagando o preço que ela acarreta.

Junto com Moran (2006), pode-se dizer que as escolas lassalistas estão inquietas, agitadas, tentando mudar. Estão sendo cobradas por mudanças, mas ainda sem saber o que pôr no lugar da situação a alterar. Nesse contexto, estão fazendo algumas experiências, mas insuficientes para enxergar uma mudança de forma estrutural. É preciso insistir em apontar novos cenários, testar alguns deles, e avaliá-los para ir implantando-os com mais segurança nos próximos anos.

A idéia da mudança de paradigma na gestão escolar toma força. Diferentemente da visão limitada da administração tradicional, a nova gestão assenta-se sobre a mobilização

dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria identidade da educação brasileira e de suas escolas, ainda carentes de liderança clara e competente, de referencial teórico-metodológico avançado de gestão, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas, pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos para a solução dos seus problemas (LÜCK, 2006).

A gestão escolar constitui uma área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto, e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, pontos de atenção que funcionam e se mantêm interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente (LÜCK, 2006).

No quadro abaixo, pode-se ter uma idéia de como a gestão abrange o todo da escola, ao mesmo tempo em que se pode cair no perigo de dar maior atenção a um dos quadrantes, levando ao desequilíbrio.

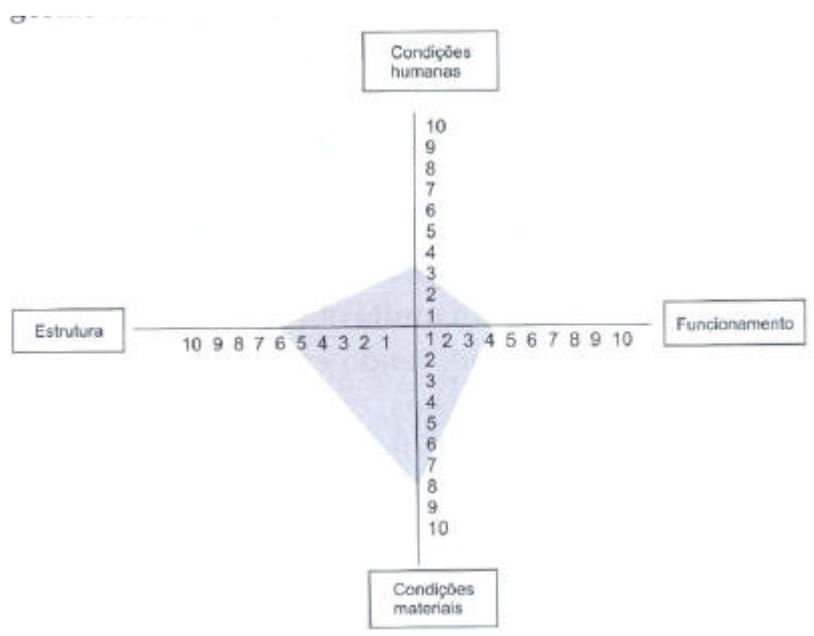


Figura 2 - Eixos de realização das áreas do trabalho de gestão escolar.

Fonte: Lück, 2006a, p. 27.

A gestão escolar, como dito acima, interfere sobre as questões educacionais de forma global, embora o gestor deva ter presente que, em determinadas circunstâncias, um dos quadrantes mereça maior atenção, sem significar desatenção aos outros.

Esse é o grande desafio vivido pelas escolas lassalistas nos dez anos estudados. Em determinados momentos, as condições materiais ou as humanas tiveram cuidado exagerado, em detrimento de outro quadrante. Podem-se tomar como exemplo os motivos pelos quais a instituição passou adiante uma de suas obras nesse período. Talvez se tenha descuidado de algum desses aspectos.

As mudanças que eram demandadas às escolas lassalistas, desde o início da crise de diminuição de alunos, foram atacadas a partir de um foco insuficiente. Na linguagem do quadrante, poder-se-ia dizer que houve um erro de avaliação da fraqueza.

A própria natureza da mudança mudou, diz Carlos Pessoa (2005), caracterizando de forma redundante a realidade de compreensão do fenômeno da mudança nas instituições. Segundo o autor esse tempo é de mudanças descontínuas e de oportunidades fugazes, e poucas são as pessoas e organizações capazes de mudar tão rapidamente como a mundo em que estão inseridos.

8.3 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO

Se, como veremos a seguir, o planejamento é essencial, muito mais o é, se referido à estratégia. A estratégia não é a consequência do planejamento, mas seu ponto de partida (MINTZBERG, 2000). O planejamento é o que vai ajudar a transformar as estratégias pretendidas em estratégias realizadas, como primeiro passo para levar à implementação.

Considerando que as escolas se encontram em um momento decisivo, ao mesmo tempo em que é necessária a mudança, não há dúvida que o planejamento tem de ser prioridade, não um planejamento como costumeiramente as escolas estavam habituadas a realizar, a partir do calendário escolar, mas um planejamento que estrategicamente preveja atitudes e ações para curto, médio e longo prazos; um planejamento que dê segurança para os integrantes da instituição trabalhar e envolverem-se.

Clóvis Rosa (2005) ressalta a importância do planejamento, em especial do estudo da concorrência e do ambiente onde está competindo. Diz que a escola precisa possuir dados sempre atualizados e confiáveis sobre a população local, estar atenta e focada para atender toda e qualquer nova necessidade, por pequena que seja, que o seu público venha a exigir. Se não agir assim um concorrente irá se aproveitar da situação, e agirá rapidamente para ganhar espaço. Defender custa menos, em todos os sentidos, do que atacar, e, dificilmente, o defensor é derrotado; mas, o que permite crescer é o ataque, e esse exige estudos criteriosos e investimentos financeiros iniciais altos, além dos riscos naturais de uma possível derrota, que nem todos estão dispostos a correr (ROSA, 2005).

É fundamental que as escolas lassalistas tenham um planejamento a curto, médio e longo prazos, e que ele seja focado no crescimento e sustentabilidade dessas escolas, já que essa é a sua vocação original. Planejar o futuro, definir as metas, organizar sistematicamente os recursos e os esforços para realizá-las e medir os resultados é uma estratégia que nenhuma escola pode ignorar, a ponto de perder o rumo e não ter espaço no futuro (BORGES, 2004).

A necessidade do planejamento está aliada ao fim do amadorismo na administração e gestão escolar. Não se concebe mais uma instituição sem algumas peças do planejamento (BORGES, 2004). Essas peças, segundo o autor, são básicas para garantir a sobrevivência da escola, para dar segurança aos professores e funcionários, estimulando-os a obter resultados consistentes, como também para satisfazer as necessidades e expectativas das famílias. Em resumo, o planejamento é essencial para a escola ser competitiva e crescer.

O acompanhamento e o monitoramento das ações e seus efetivos resultados dão o compasso necessário para o futuro a ser perseguido (COLOMBO, 2001). No caso das escolas lassalistas, acompanhar e monitorar é missão dos dirigentes de cada unidade escolar e também da mantenedora, que estaria, com isso, assessorando efetivamente o futuro das escolas, e não unicamente interferindo através da troca de lideranças.

A profissionalização da gestão das Instituições de Ensino é o primeiro passo para quem pretende sobreviver em longo prazo (GOMES, 2003). Não existe mais espaço para amadorismo na gestão escolar. O “*estilo de gestão bombeiro*”, que pode ser considerado como ausência de gestão, não ajuda no crescimento das escolas. O caminho para fazer essa mudança de gestão é a capacitação dos profissionais, de modo que utilizem com eficiência as ferramentas oferecidas pela Gestão.

Porém, esse processo de profissionalização das escolas e da gestão tem sido complicado e complexo para as instituições de ensino. Essa dificuldade é compreensível, se for considerado que apenas recentemente elas se vêem como partes de um negócio e, como tal, envolvidas em um mercado que exige determinadas posturas. O problema maior é que passou a ser uma questão de sobrevivência e já não se pode perder muito tempo com discussões paralelas que desviem do foco.

8.3.1 O Posicionamento Estratégico das Escolas Lassalistas

Para entender como as instituições lassalistas podem posicionar-se estrategicamente nos ambientes em que estão inseridas, é interessante entender o que é Estratégia. Em administração, a estratégia objetiva programar a empresa para explorar as oportunidades e definir os pontos organizacionais fortes e fracos e quais os riscos que ela está disposta a correr. Permite também estruturar-se adequadamente para atingir o desempenho ideal planejado (ROSA, 2005).

No caso da escola, continua o autor acima, a instituição deve determinar os recursos que dispõe, sejam humanos, materiais ou financeiros, e se eles são suficientes para permitir vantagem qualitativa em relação à concorrência existente no ambiente de atuação, e então identificar a estratégia adequada para sobreviver e crescer. Para isso, a escola necessita entender definitivamente que precisa agir de forma diferente, ou seja, atuando de maneira parecida com outra instituição não haverá coexistência pacífica no mesmo ambiente porque existe uma lei natural determinante de que *deve existir uma luta constante para que uma empresa se destaque da outra* (ROSA, 2005). A empresa que melhor se destaca é a que sobreviverá e crescerá.

As escolas lassalistas do RS, se quiserem sobreviver, deverão ter um planejamento muito bem estruturado e estudar profundamente o segmento em que atuam e a realidade onde se encontram. Somente dessa forma poderão formular uma estratégia confiável. Na concorrência em que estão inseridas, será fundamental a consciência que quem melhor conhece a região, sua potencialidade e as próprias possibilidades de conquistá-la

integralmente, alargando o seu domínio, como na estratégia militar, é que irá efetivamente sobreviver e progredir.

Para vencer nos mercados atuais o modelo de planejamento em longo prazo é inadequado (PESSOA, 2005). Dentro de uma visão de posicionamento estratégico é necessário determinar ações, prioridades e decisões diante do jogo de que se está participando, não para daqui a cinco ou sete anos. Considerando que as escolas lassalistas são tradicionais, não se trata de negar a tradição e a identidade próprias, mas de ter uma visão estratégica para o momento, pois o mercado e a realidade mudam constantemente e de forma abrupta, sem avisar ou se programar.

Outro elemento que deve ser levado em conta é que as escolas não se podem contentar em defender uma posição estratégica, única ou estática, mas devem evoluir constantemente de posição estratégica. Dessa forma, estariam ganhando valor para a posição estratégica que já ocupam, e gerando novas formas de posições futuras que podem representar valor dentro de uma visão estratégica.

Essa dinâmica de se posicionar e encontrar novos espaços pode ser definida como *marketing*. O *marketing* educacional ainda está em fase de estruturação em sua compreensão específica para o meio educacional, mas já perderam tempo as instituições que apenas agora refletem sobre sua aplicação.

As escolas lassalistas, igual a outras instituições tradicionais, distanciaram-se do público que comumente optava por seus serviços. Um plano de *marketing* será de grande valia para recuperar este público ou ao menos resgatar a imagem que a sociedade tinha de seus serviços. Para isso, será necessário planejamento de *marketing* e investimentos em sua execução. Entre as ações que podem ser intensificadas estão as de *marketing* de relacionamento e fidelização, uma estratégia barata se comparada com as de divulgação externa.

8.4 VALORIZAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS

Mesmo que alguma escola lassalista se encontre na situação de ser a única escola particular do município, todas estão em alguma situação de concorrência. A consciência de que a estabilidade da gestão passa pela aquisição de uma vantagem sobre a concorrência é fundamental para a sobrevivência e crescimento da obra. Essa vantagem surge a partir do conhecimento do ambiente externo, mas se concentra no ambiente interno, em suas características, e naquilo que ela possui de forças, mais precisamente em seu corpo docente, grupo diretivo, administrativo e financeiro, ou seja, em seus recursos humanos.

O momento histórico em que se encontram as escolas pede que os gestores invistam em ações que motivem professores, funcionários e alunos. A valorização das pessoas, a organização de espaços e tempos de escuta, com certeza, possibilitarão levar as pessoas a se integrarem no projeto de recuperação da imagem da instituição, bem como da estabilidade econômico-financeira.

A valorização e a qualificação dos recursos humanos, especialmente dos professores, passam também por uma nova visão pedagógica da escola. Os professores precisam estar preparados para um ensino direcionado a uma aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial-virtual, em que os professores falam menos e sejam mais orientadores (MORAN, 2006).

Todos os serviços e funcionários da escola têm que estar bem preparados e motivados, mas os professores recebem uma posição de destaque em uma instituição que tem como produto a formação de pessoas. Os professores precisam compreender a grandeza e a importância estratégica da função que desempenham, numa perspectiva sintonizada com as exigências dos novos tempos, conforme diz Lúcio de Andrade Fonseca (*apud* ACÚRCIO, 2004). É fundamental que eles compreendam o seu trabalho dentro de uma óptica, e utilizem, de maneira disciplinada, criativa e sistemática, os princípios e as ferramentas de teorias gerenciais, como a qualidade, por exemplo.

O corpo docente da instituição não é a única, mas é a principal propaganda (GOMES, 2003). O prestígio e a imagem da escola são consolidados por meio do trabalho dos professores. Dessa forma, as escolas e seus dirigentes precisam assumir essa realidade e

investir no desenvolvimento do novo papel de seus técnicos, coordenadores, orientadores e principalmente dos professores.

8.5 NOVAS DEMANDAS QUE A ESCOLA ENFRENTA HOJE — PROCESSO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

As instituições de ensino são fundamentalmente organizações prestadoras de serviços (PESSOA, 2005). Elas oferecem essencialmente “*serviços*” aos clientes, entendidos como os alunos e seus pais. Diferentemente de outras prestadoras de serviços, a educação implica um contato, uma interação do prestador do serviço (a escola) com o aluno. O aluno faz parte integrante do sistema de entrega, pois ele participa igualmente na realização do serviço.

Neste sentido, o serviço prestado corresponde às diferentes atividades que normalmente acontecem durante as interações do aluno com as estruturas, com os recursos humanos, com os bens e sistemas da escola, todas realizadas com o objetivo de atender às suas necessidades.

Os clientes analisam o que a instituição de ensino pretende fazer em resposta a suas necessidades específicas ou para resolver seu problema (PESSOA, 2005). Eles são igualmente sensíveis ao modo de fornecimento do serviço, donde vem a interação com o processo e com os funcionários. Esperam que o serviço corresponda à promessa que lhes foi feita e, quanto mais o serviço for imaterial, mais eles devem confiar no profissionalismo da escola. E querem pagar pelo serviço o menos possível (PESSOA, 2005). Esta é a realidade que os clientes buscam na escola hoje. O cliente é exigente.

As escolas lassalistas, além dos serviços que já oferecem, precisam estar atentas às necessidades que os seus atuais e os novos clientes estão buscando. Para isto é necessário que fiquem atentas a um conjunto de ofertas que formam a base do possível pacote de serviços que uma instituição de ensino pode oferecer. São quatro as características básicas dos serviços: instalações de apoio, bens facilitadores, serviços explícitos e serviços implícitos (PESSOA, 2005).

A percepção do serviço, por parte do cliente, é formada pela junção dessas quatro características. Ele vai relacionando os diferentes momentos em sua memória, até emitir uma percepção objetiva. Para a escola lassalista, é importante que ofereça uma proposta de valor condizente com o pacote de serviços desejado pelo cliente. A formação da proposta de valor de uma instituição pode se desenvolver a partir de cinco critérios (PESSOA, 2005).

O primeiro critério é resultado, ou a solução. Para isso, é essencial que se conheça a necessidade primordial do cliente. Ao buscar a escola básica, ele deseja concluir seus estudos mínimos, seja ensino fundamental, seja ensino médio. Essa é a necessidade primária, mas que traz consigo outras secundárias, como o reconhecimento por estar nessa instituição, ou a preparação específica para o vestibular, ou um diploma para entrar no ensino superior etc. Com isso, a escola pode ampliar a solução proposta inicialmente, oferecendo serviços adicionais.

O segundo critério que forma o valor da instituição é a interação com o processo. Pessoa (2005) diz que três aspectos são importantes: o tempo de espera reduzido, a facilidade de acesso e a infra-estrutura. As escolas precisaram aprender com o meio empresarial que a qualidade dos ambientes, a informação rápida e correta, e as facilidades oferecidas são elementos importantes para se diferenciar dos concorrentes. Hoje, percebe-se que os ambientes das escolas são mais atrativos, desde a recepção até as salas de aula.

A interação com os funcionários é apontada por Pessoa como o terceiro critério de formação de valor na instituição. Entendem-se nisso as qualidades fundamentais que se espera dos funcionários, como a empatia, a atenção, o respeito e a consideração para ajudar e orientar o aluno, criando ambientes que facilitem este relacionamento.

O quarto critério é a credibilidade e confiabilidade dos resultados, que se realiza através do cumprimento do que se prometeu, dentro dos prazos estipulados. Em caso de não poder cumprir o prometido cabe à escola oferecer uma alternativa rápida de reparação ao não cumprimento.

Por último, a proposta de valor passa pelo preço. Embora o preço não seja necessariamente o elemento determinante da decisão pela escola, ele normalmente faz parte da decisão. O preço percebido pelo cliente pode ser reforçado pela relação entre os elementos-chave da proposta de valor e aquele que ele se mostra disposto a pagar, diz Carlos Pessoa (2005).

O processo decisório, na busca pelo serviço educacional, normalmente passa por dois personagens: o usuário, aquele que vai consumir o serviço, e o decisor, aquele que toma a decisão no processo de compra. Nesse sentido, alguns cuidados são essenciais para que o processo de venda seja efetivo. No caso da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, por exemplo, o processo de decisão está centrado na avaliação dos pais. Para isso, as instalações, a decoração, a adequação dos sanitários ao tamanho das crianças, o estado físico dos brinquedos e equipamentos, a proposta pedagógica etc. são elementos que contam bastante na decisão. Por outro lado, a instituição não pode descuidar dos usuários dos serviços, nesse caso as crianças. Para isto, precisa investir na qualidade dos profissionais que realizam o acompanhamento dos alunos, garantindo sua motivação.

Nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o adolescente passa a ter papel decisivo na opção de qual escola estudar. Ele manifesta as suas satisfações e identificação com a escola. Mesmo que ainda sejam os pais os definidores da escolha da escola, é a partir do que percebem no filho, seja a sua aprendizagem, seja na satisfação que ele apresenta para com o ambiente em que está inserido, que escolhem a instituição a matricular.

As escolas lassalistas do RS, para ao mesmo tempo serem viáveis, e darem resposta convincente ao momento histórico que estão vivendo, precisam ter o foco no cliente. E não existe outro que não o aluno. É ele o foco de todas as preocupações de professores, funcionários e direção. A escola precisa ser pensada e gerida tendo o aluno como referência. Para que isso seja viável, ele não pode ser simplesmente um receptor, mas agente e ator. Ele precisa ser ouvido e ter espaço para agir, e não ser passivo.

Os alunos não vivem apenas para estudar; gostam (e precisam!) de entretenimento. Fazer de uma escola um centro de lazer ajuda em sua socialização, permite o surgimento de novas amizades, não dá preocupação aos pais e aumenta os seus lucros (PESTANA, 2007). Essa afirmação apresenta um pouco a mudança de paradigma da educação. O próprio Peter Senger, em seu livro “Escolas que Aprendem”, dá algumas pinceladas sobre a nova realidade em que as escolas deveriam estar inseridas.

A formação de valor da escola está intimamente ligada aos serviços que ela oferece aos seus clientes, e na imagem que consegue construir neles. Hoje em dia, não se concebe mais uma escola, independentemente da localização, da rede que faz parte ou da classe social

que representa, que não seja um centro de convivência. Um centro de convivência com foco na aprendizagem e organizado em função da idade de seus protagonistas, os alunos.

Entre as características que estão recebendo atenção especial das escolas, e vão se tornando realidade nas instituições de ensino, estão: escola de tempo integral, não somente para Educação Infantil, mas também para Fundamental e Médio; reorganização dos espaços, através de salas de aula integradas ou salas-ambiente, centradas na inter ou transdisciplinaridade; o incentivo e reorganização dos esportes e espaços de lazer, envolvendo toda a comunidade; escola como espaço de reeducação da alimentação e também de estudo de boas maneiras; estudo de línguas e cultura geral em destaque; a família presente na escola.

8.6 PAPEL DOS GESTORES

O momento vivido pelas instituições de ensino, a realidade de iniciativas diferenciadas, de concorrência que demandam um posicionamento claro e de necessidade de investimento em recursos humanos e materiais exigem uma característica básica para as escolas, hoje mais do que nunca. Trata-se de gestores capazes e dedicados.

Ouve-se muito dizerem: *Uma boa escola começa com um bom gestor*. Pode ser um chavão batido, mas encontra eco nas mais variadas situações e, em especial, nas escolas lassalistas estudadas. O papel do gestor é insubstituível, sobretudo nesse tempo em que a instabilidade tornou-se estável, ou seja, veio para ficar.

A realidade das escolas lassalistas exige uma postura de gestor bastante peculiar, sobretudo pela tradição que essas escolas têm e também pela dificuldade enfrentada na última década. No entanto, será necessário avançar no perfil do gestor. Se a escola está se abrindo para uma prática de relação de troca e parceria com a família e a sociedade, transcendendo a idéia de ensino depositário, entendendo que o conteúdo não é fim último do processo ensino-aprendizagem, serão necessários profissionais engajados, pessoas que interajam com conhecimento, com os colegas de trabalho e com a clientela que busca a escola (COLOMBO, 2004).

É inegável, como a própria pesquisa apontou, que o (a) diretor (a) da escola lassalista deve assumir a postura de mobilizador da equipe com quem trabalha, que conquiste credibilidade como implementador das mudanças necessárias e que seja inovador, se não visionário. Na forma como estão estruturadas as instituições de ensino lassalistas, as características que se exigem de serviços e professores esperam-se em dobro do (a) diretor(a).

Carolina Montenegro Guanabara, na revista *Gestão Educacional* de jun. 2007, diz que a grande competitividade do mercado exige o desenvolvimento de competências, a utilização das ferramentas de gestão mais atuais, e a aplicação de novos conceitos e estratégias de qualidade. Ela refere-se ao desafio a que são chamados os gestores educacionais. Segundo a mesma autora, a profissionalização do ambiente administrativo vem suscitando, nas instituições de ensino, mudanças de posturas e atitudes por parte dos gestores educacionais, principalmente no que se refere à difícil questão de relacionamento entre o acadêmico e o administrativo.

O líder educacional, no dizer de Guanabara (2007), tem a habilidade de transitar entre estes dois pólos: o empresarial e o acadêmico. Definir estratégias coerentes com a realidade de cada “produto” das organizações educacionais, ter conhecimentos em mercados extremamente competitivos e vivência em realidades tão complexas são características de uma gestão educacional competente.

8.7 UM FUTURO POSSÍVEL

Os aspectos apresentados acima podem ser entendidos como tendências da gestão educacional, ao mesmo tempo em que são fatos que representam uma realidade já presente em muitas das instituições lassalistas. As escolas lassalistas do Rio Grande do Sul vivem um momento especial em se tratando de gestão. Estão em uma fase de passagem de um modelo tradicional e estático para outro dinâmico e envolvente. É um processo que não tem mais retorno e que precisa ser encarado com coragem e dinamismo, sob o risco de, mais uma vez, perder o momento histórico.

Esse é o momento de ações de rede, entre as escolas da instituição lassalista, mas também com outros grupos. As escolas privadas passam por situações muito similares e seu futuro dependerá não só das capacidades individuais ou de redes de ensino para se estabilizarem. Nesses tempos em que o poder público está interferindo diretamente na educação é importante que todas as forças das escolas particulares unam-se para defender seus princípios e a liberdade de opção da família pelo ensino.

Além das ações conjuntas, não podem as escolas lassalistas eximir-se de sua identidade, de rede e particular. Cada escola, para sobreviver e ser significativa na comunidade onde está localizada, precisa dizer por que está existindo e qual a sua proposta. Para isso, reforça-se o planejamento e o posicionamento estratégico, aliado aos aspectos listados anteriormente.

9 CONCLUSÕES

O presente trabalho não teve e não tem a intenção de ser uma receita de como as instituições lassalistas do RS podem superar a crise que as afetou nos últimos dez anos. Ele unicamente quis ser um espaço para constatações e levantamento de possibilidades, dentro da dinâmica própria de uma dissertação, que parte de um problema concreto, visita a literatura sobre o tema, e apresenta possíveis conclusões e perspectivas de ação.

Alguns aspectos ficaram claros na análise realizada, e podem servir de alerta para os dirigentes das instituições estudadas e para as escolas de educação básica de modo geral. O primeiro deles é quanto ao processo de mudança. Muita coisa mudou para as escolas nos últimos dez anos, sobretudo o entendimento sobre gestão, sobre liderança e sobre resultados para instituições de ensino. Não é pretensão nenhuma dizer que, em dez anos, o entendimento sobre gestão educacional tomou rumos que eram inimagináveis no final dos anos 1990.

O setor educacional, ou o mercado da educação, ou outras denominações que se queira dar para o setor, está em evidência no Brasil e no Mundo. Ele cresceu em importância econômica, e, com isso, atraiu investidores e interesses que, até então, não prestavam muita atenção nesse tipo de serviço. A educação recebeu um novo parceiro nos últimos anos, que são as organizações empresariais, que acreditam na educação como investimento (ERBANO, 2007).

As escolas de educação básica do RS encontram-se diante de uma realidade de mercado competitivo, visto a entrada de novos concorrentes em um mercado já saturado. As escolas ligadas a mantenedoras confessionais, de modo geral, demoraram em adaptar-se ao novo modelo de escola, ou ao novo cliente. Não souberam impor-se entre os novos investidores, esperando para ver o que iria acontecer, acreditando que seria uma onda

temporária e que passaria com os anos. Agora estão em busca do tempo perdido e de oportunidades que possam indicar o novo rumo para suas instituições.

Diante dessa nova configuração do ensino, as instituições de ensino têm três alternativas de caminho a tomar: ou se adaptam ao novo jeito de ser escola, buscando seu espaço e diferenciando-se das concorrentes; ou ficam, no mínimo, sobrevivendo com o que sempre fez e sabe fazer, até acontecer algo que defina seu rumo; ou somem do mapa, absorvidas pelo novo mercado. Em suma, estariam assumindo uma postura de risco ou de espera e acomodação, no primeiro caso.

Não há dúvida que o momento vivido pelas escolas não é de cortes e de redução de custos. São necessários investimentos, mas equilibrados, cuidando especialmente dos recursos humanos. O maior bem e o melhor diferencial que as escolas podem obter está nas pessoas, todas elas — os alunos, funcionários, serviços e professores, estes últimos com o cuidado que é particular, visto serem eles os grandes divulgadores da escola, os que dão o ritmo da imagem que a instituição tem perante a comunidade.

Os impactos das mudanças organizacionais sobre a gestão educacional afetaram a todas as escolas e redes de ensino. Porém, as escolas ligadas a redes de ensino têm mais condições de absorver essas mudanças e tirar proveito delas, visto que não dependem exclusivamente de si para dar conta das instabilidades provocadas pela agitação do mercado educacional. O momento, então, é de as redes fortalecerem-se e buscarem alternativas de posicionamento perante a nova realidade da gestão. No caso da Rede La Salle, em sua expressão no RS, talvez seja o momento de buscar novas frentes de educação e de expressão de seu carisma, de sua identidade.

A própria idéia de Rede de Ensino, com tradição e história, precisa ser mais bem explorada pelos lassalistas. São poucas as instituições mundiais que detêm tamanha tradição e credibilidade. Em nível de Brasil, pode-se contar nos dedos instituições centenárias que continuam com um carisma tão necessário como o da educação. Talvez esse seja o maior desafio e condição para sobrevivência das escolas lassalistas do RS: tomarem consciência de que o fato de serem uma Rede de Ensino dá condições de superar as dificuldades que afetam a todas as instituições.

A educação é um negócio. Por mais que o meio educacional ainda sofra com essa linguagem, mesmo que professores e outros setores prefiram não utilizar a terminologia

empresarial, as escolas não podem esperar. É natural que tenham essa postura, visto que está sendo exigida uma postura aparentemente contrária ao que os princípios pedagógicos sempre anunciaram. Nesse contexto, as escolas têm de aprender com o meio empresarial, sobretudo aproveitar o que não contradiz seus princípios, a sua identidade.

O serviço educacional lida com gente, com pessoas, mais do que qualquer outro setor da sociedade. Essa perspectiva aponta para algumas peculiaridades especiais. O produto que o meio empresarial está acostumado a lidar é a pessoa. É uma pessoa que quer satisfazer uma expectativa. A escola está entre essa expectativa do cliente e uma proposta em que ela acredita. Daí surge o produto da educação. Não é a satisfação do desejo do cliente apenas, mas o convencimento e configuração de seu desejo a uma proposta de ensino.

Esse é o grande desafio da escola nos dias de hoje, que extrapola a discussão sobre se a escola deve ou não aprender com o meio empresarial. Está em jogo a verdadeira missão de uma escola ou de uma rede de ensino, o fim que ela deseja proporcionar, mais do que os meios que vai empregar, sabidos que o fim é resultado dos meios empregados. A aprendizagem com perspectivas empresariais estão fazendo bem às escolas, pois estão aprimorando seus serviços, investindo mais em recursos materiais e em tecnologia, proporcionando melhor formação aos colaboradores, e assim por diante.

As escolas lassalistas do RS precisam ser mais arrojadas ao oferecer novos serviços. A sociedade de hoje, o indivíduo pós-moderno, necessita ser desafiado a novos horizontes. A idéia de consumidor está presente também na educação. Até há pouco tempo, isso seria negado com veemência, mas, hoje, compreende-se que a educação oferece os serviços que o consumidor necessita, sejam eles expressos ou não. Portanto, a escola cria desejos nas pessoas, através de seus espaços, dos serviços prestados, das idéias que perpassam o imaginário de todos.

O que não pode acontecer é esquecer que possuem uma missão que foge do resultado contábil, que não pode ser medido pelas provas internas e externas. O resultado principal que a escola deve proporcionar é um bem intangível, difícil de ser medido e que leva tempo para aparecer.

O estudo, como afirmado, não objetivou afirmações conclusivas, senão elementos para melhor compreender uma situação particular e específica de uma parcela de escolas da Rede La Salle. Uma das suas limitações está no fato de não ter buscado dados suficientes para

comparar a realidade das escolas lassalistas com outras redes ou grupos de escola. Também carece de elementos do ambiente local onde estão inseridas as escolas.

Outra limitação deste estudo está relacionada à revisão de literatura, que não proporcionou análises mais aprofundadas dos dados coletados na pesquisa, seja por insuficiência de elementos, seja por negligência do próprio pesquisador.

Novos estudos sobre a gestão educacional podem ser de grande valia para uma maior qualificação desse serviço. Um desses estudos que valeria a pena aprofundar seria a contribuição que o modelo da gestão das escolas, fruto dos estudos e convicções dos fundamentos da educação, tem sobre a gestão empresarial e sobre as perspectivas atuais de gestão educacional. Outro aspecto, que foi levemente tocado neste, e que poderia ser aprofundado é quanto aos impactos do modelo da gestão empresarial aplicado nas escolas, seja no ambiente interno, seja na idéia de educação, já que o tempo em que se está vivendo sob esse novo enfoque de escola como empresa é relativamente curto para inferir conclusões definitivas.

REFERÊNCIAS

- ACÚRCIO, Marina Rodrigues Borges (Coord.). **A gestão da escola**. Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004.
- AKTOUF, Omar. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo. Atlas, 1996.
- BALCÃO, Yolanda Ferreira; CORDEIRO, Laerte Leite. **O comportamento humano na empresa: uma antologia**. Rio de Janeiro. FGV, 1977.
- BAUM, J. .A. C. Ecologia organizacional. In: CLEGG *et al.* **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.
- BRESSAN, Cyndia Laura. Mudança organizacional: uma visão gerencial. In: 1.º Seminário de Gestão de Negócios. UniFAE - Centro Universitário Franciscano. **Anais...** Curitiba, 2004.
- COLOMBO, Sônia Simões. **Escolas de sucesso**. Gestão estratégica para instituições de ensino. São Paulo: STS, 2001.
- _____. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2004.
- COMPAGNONI, Ivo Carlos. **História dos irmãos lassalistas no Brasil**. Canoas: La Salle, 1980.
- CORBELIINI, **Obra de Deus**. E se não fosse? Canoas: Salles, 2006.
- ERBANO, Luiz Afonso Caprilhone. Escolas pensando como empresas. In: **EDUCAÇÃO 2007. As mais importantes tendências na visão dos mais importantes pensadores**. Curitiba: Humana Editorial, 2007.
- FENEP/FGV. **Números do Ensino Privado**. Relatório final do Convênio entre a Federação Nacional das Escolas Particulares e a Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atrás, 1991.

GUANABARA, Carolina Montenegro. **Revista Gestão Educacional**. Humana Editorial, jun. 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação lassaliana**: Que educação? Canoas: Salles, 2007.

_____. **La Salle: uma leitura de leituras**. O padroeiro dos professores na história da educação. Canoas: Centro Universitário La Salle, 1991.

IBGE — PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). **Síntese de indicadores 2004**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2004/default.shtm>. Acesso em: 15 maio 2007.

INEP — Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Ensino médio**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2007.

_____. **Censo escolar 2006** — Governo Federal — 2007. Disponível em: <www.INEP.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm>. Acesso em: 18 maio 2007.

JUSTO, Henrique. **La Salle patrono do magistério**. Canoas: La Salle, 1991.

KIERNAN, Matthew J. **Os 11 mandamentos da administração do século XXI** — O que empresas de ponta estão fazendo para sobreviver e prosperar no turbulento mundo dos negócios da atualidade. São Paulo: Makron Books, 1998.

KISIL, Marcos. **Gestão da mudança organizacional**. Instituto para o desenvolvimento da saúde - IDS. São Paulo: [s. n.], 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Paulo César Barbosa; STADLER, Carlos César; KOVALESKI, João Luiz. **Gestão da mudança organizacional**. Ponta Grossa: UEPG, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. v. II.

_____. **Gestão educacional**. Uma questão paradigmática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006a. v. I.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem** — Educação continuada e a empresa do futuro. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINTZBERG, H. *et al.* **O processo da estratégia**: Conceitos, contextos e casos selecionados. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégias**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MONTEIRO, Angelise Valladares. **A dinâmica de mudanças estratégicas**: Estudo de multicasos em institutos de pesquisa. 1999. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) — PPG em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORALES, Alfredo. **Espírito y vida**: el ministério educativo lassalista. Santiago: Impresora Central, 1999.

MORAN, José Manuel. **A educação está mudando radicalmente**. Dialética entre estabilidade e mudança, 2006 Disponível em: <www.eca.usp.br/prof/moran>. Acesso em: 15 jun. 2007.

NERY, Irmão. **A saga pioneira lassalista no Brasil**. Niterói, RJ: La Salle, 2007.

NETO, Mário Sacomoro; TRUZZI, Oswaldo Mário Serra. Perspectivas contemporâneas em análise organizacional. **Revista Gestão & Produção**, São Carlos, v. 9, 2002.

NOBREGA, Clemente. **Supermentes** — Do *big bang* à era digital. São Paulo: Negócio, 2001.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional**. Novos olhares, Novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.

PESSOA, Carlos. **Gestão estratégica para instituições de ensino**. 1. ed. Belo Horizonte: Advice Treinamento Empresarial, 2005.

PESTANA, André. Gestão estratégica. Motivações para uma gestão com foco em resultados. **Revista Gestão Educacional**. Curitiba: Humana Editorial, p. 14-15, jun. 2007.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

_____. **Vantagem competitiva**: criando e sustentando um desempenho superior. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. **Proposta educativa e projeto pedagógico**. Porto Alegre, 2004.

_____. **XI capítulo provincial**. Porto Alegre, 2005.

REED, M. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG *et al.* **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.

ROBBINS, Stephen P. **Mudança organizacional e administração do estresse**. Comportamento Organizacional. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ROBERT, Michel. **Estratégia**. São Paulo: Negócio, 1998.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSSETTO, C. R.; SALVADOR, E. A. A adaptação estratégica na indústria da construção civil: um estudo de caso no setor de edificações na cidade de Passo Fundo (RS). **Revista de Administração On Line**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 8-23, abr./jun. 2004.

ROSSETTO, Carlos Ricardo; ROSSETTO, Adriana Marques. Teoria institucional e dependência de recursos na adaptação organizacional: uma visão complementar. **RAE-eletrônica**, v. 4, n. 1, art. 7, jan./jul. 2005.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina** – Arte e prática da organização que aprende. Uma nova e revolucionária concepção de liderança e gerenciamento empresarial. São Paulo: Best Seller, 2004.

_____. **Escolas que aprendem**. Um guia da quinta disciplina para educadores, pais e todos os que se interessam por educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONELLI, Maria José. Produção de sentidos: tempo e velocidade nas organizações. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro: FGV, v. 37, n. 1, p. 33-50, 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; ALONSO, Myrtes (Orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, Euripedes Falcão. O tempo-espaço: ficção, teoria e sociedade. **Cadernos EBAFE.BR**. Rio de Janeiro: EBAFE/FGV, v. 1, n. 1, ago. 2003. Disponível em: <www.ebafefgv.com/cadernosebafefgv>. Acesso em: 18 maio 2007.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e GARROFÉ, Paulo Henrique Simas. O paradigma espaço-tempo: evolução e manipulação do sentido e do significado de espaço e de tempo nas organizações contemporâneas. **PE: Revista Eletrônica de Gestão Educacional**, 2005. Disponível em: <www.gestaoorg.dca.ufpe.br>. Acesso em: 18 maio 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A — ENTREVISTA COM DIRETORES

1. Em primeiro lugar, gostaria que descrevesse sua trajetória dentro da Rede Lassalista e no Colégio.
2. Que mudanças percebeste, nos últimos anos, na gestão educacional, na forma de gerenciar a escola?
3. O que é diferente agora em relação a um modelo anterior de gerenciar uma escola?
4. Em que avançou o modelo de gestão da escola, a seu ver?
5. A seu ver, o que (ambiente externo) pode ter influenciado mais nas mudanças que percebeste na forma de gerenciar as escolas?
6. A seu ver, qual o papel do líder neste processo de mudança da gestão da escola?
7. Poderias nomear figuras, de pessoas ou grupos, que facilitaram as mudanças na gestão da escola?
8. O que fizeram estas pessoas ou grupos que influenciaram no crescimento da instituição?
9. Houve também pessoas, ou grupos, que frearam este processo?
10. Que atitudes ou posturas foram características destes que frearam o processo de mudança?

11. Quais foram, a seu ver, as decisões acertadas para superar a crise vivida por este Colégio, ou também por outras instituições?
12. Poderias citar algumas estratégias adotadas para a superação da crise.
13. De onde partiram as iniciativas, os projetos que facilitaram a mudança?
14. O que fez com que a escola superasse a dificuldade ou não sofresse tanto com este tempo difícil vivido por ela? Percebeste alguma postura marcante dentro da instituição?
15. Diante das mudanças ocorridas com a crise vivida pela instituição e das mudanças – como os professores e funcionários se posicionaram? Houve resistência à mudança, por parte deles?
16. Se possível, descrever a trajetória da escola do final dos anos 90 (1998 em diante) até os dias de hoje (2006), no que tange a número de alunos, modelo de gestão, alternância de gestores (diretores, supervisores), e assim por diante. Não é necessário todos os dados, mas algumas constatações e números gerais.

ANEXO B — ENTREVISTA COM SUPERVISORES OU LÍDERES DENTRO DA ESCOLA

1. Em primeiro lugar, gostaria que descrevesse sua trajetória no Colégio.
2. Que mudanças percebeste, nos últimos anos, na gestão educacional, na forma de gerenciar a escola?
3. O que é diferente agora em relação ao modelo anterior de gerenciar uma escola?
4. A seu ver, o que (ambiente externo) pode ter influenciado mais nas mudanças que percebeste na forma de gerenciar as escolas?
5. A seu ver, qual o papel do líder neste processo de mudança da gestão da escola?
6. Poderias nomear figuras, de pessoas ou grupos, que facilitaram as mudanças na gestão da escola?
7. O que fizeram estas pessoas ou grupos que influenciaram no crescimento da instituição?
8. Houve também pessoas, ou grupos, que frearam este processo?
9. Que atitudes ou posturas foram características destes que frearam o processo de mudança?

10. Quais foram, a seu ver, as decisões acertadas para superar a crise vivida por este Colégio, ou também por outras instituições?

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

AUTORIZAÇÃO

Eu, Olavo José Dalvit, CPF 435.976.370-00, autorizo o Programa de Mestrado em Administração da UNISINOS, a disponibilizar a Dissertação de minha autoria sob o título A GESTÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA — AS ESCOLAS DA REDE LA SALLE DO RIO GRANDE DO SUL, orientada pelo professor doutor Luiz Paulo Bignetti, para:

Consulta Sim Não

Empréstimo Sim Não

Reprodução:

 Parcial Sim Não

 Total Sim Não

Divulgar e disponibilizar na Internet gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, o texto integral da minha Dissertação citada acima, no *site* do Programa, para fins de leitura e/ou impressão pela Internet

 Parcial Sim Não

 Total Sim Não

Em caso afirmativo, especifique:

 Sumário: Sim Não

 Resumo: Sim Não

 Capítulos: Sim Não Quais: TODOS

 Bibliografia: Sim Não

 Anexos: Sim Não

São Leopoldo, 07 / 12 / 2007

Assinatura do(a) Autor(a)

Visto do(a) Orientador(a)